

”Her får vi lære samtidig som vi har det gøy”

*Elever- og læreres opplevelser av en alternativ skoledag*

Marianne Gislefoss



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

"Det føles som en helligdag for meg. En helligdag som er hver uke."

Hans, 14 år

# **”Her får vi lære samtidig som vi har det gøy”**

Elever- og læreres opplevelser av en alternativ skoledag

Copyright: Marianne Gislefoss

År: 2013

Tittel: "Her får vi lære mens vi har det gøy". Elever- og læreres opplevelser av en alternativ skoledag.

Forfatter: Marianne Gislefoss

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tema, bakgrunn og formål

Tema for denne studien er alternative opplæringstilbud på deltid. Studien er gjort ved en alternativ skoledag som holdes på en gård som ligger på Østlandet, *Gården*. Bakgrunnen for studien var min interesse for elever som ikke finner seg til rette i den ordinære skolen. Jeg ønsket bedre kjennskap til hvordan et alternativt opplæringstilbud oppleves av elever og lærere som deltar i et slikt tilbud og å se på hvilke aspekter som er med på å gjøre opplæringstilbudet til elevenes beste. Formålet med studien er at flere skal få kunnskap og økt forståelse for hvordan alternative opplæringstilbud oppleves og hva de kan bidra med, slik at kunnskapen kan nå frem til de som har behov for den.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen min er *Hvordan opplever elever og lærere en alternativ skoledag?*

Underproblemstillingen er *Hvilke aspekter ser ut til å gjøre den alternative skoledagen til et opplæringstilbud som er til elevenes beste?*

For å besvare problemstillingene belyses spesifikke undertemaer om hvordan elever og lærere opplever betydningen av tilpasset opplæring, inkludering, relasjoner mellom lærer og elev, vennskap, mestring og selvoppfatning, og motivasjon til videre skolegang.

## Metode

Studiet er et fenomenologisk, kvalitativt studie med hensikt å få frem de subjektive opplevelsene til informantene. Det er brukt et kvalitativt semi-strukturert intervju med intervjuguide. Utvalget har bestått av to lærere, daglig leder og fire elever ved Gården. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert umiddelbart. Datamaterialet ble deretter kodet, kategorisert og analysert. Resultatene er presentert etter temaer, og lærernes og elevenes uttalelser er belyst og diskutert opp mot problemstillingene, relevant teori og forskning.

## Resultater og konklusjoner

Resultatene viser at både elever og lærere trives på Gården og at elevene på ulike måter har positivt utbytte av å være der. De to gruppene er relativt samstemte i sine opplevelser, men har også noen forskjellige oppfatninger av ulike aspekter. Begge grupper trekker frem

betydningen av støttende lærere, elevers opplevelse av mestring og tro på seg selv og videre skolegang, sosial inkludering, at det er et attraktivt tilbud og god tilpasset opplæring som positive aspekter med dagen. Negativt trekker flere av elevene frem at de går glipp av ordinær undervisning og det er et tydelig potensial for videreutvikling av samarbeidet med den ordinære skolen. Det er også en utfordringen å rekruttere jenter. I tillegg kommer det frem et behov for å grundigere forklare elevene hvorfor tilbudet på Gården er til det beste for dem, og lytte til deres tanker rundt dette slik at det blir en reell frivillig deltakelse.

Totalt sett opplever lærerne veldig tydelig at Gården er et tilbud til elevenes beste. De fokuserer på elevenes opplevelser i et større perspektiv, med fokus på langtidseffekter av tiden på Gården. Elevene ser derimot stort sett ut til å leve i opplevelsen her og nå, og fokuserer mer konkret på sine daglige opplevelser. Et unntak er deres fokus på muligheten til å få karakterer, som har betydning for dem på lang sikt. Flere av elevenes opplevelser som støttende lærere, opplevelse av mestring og tro på videre skolegang, sosial inkludering, at det er et attraktivt tilbud og god tilpasset opplæring, er alle aspekter som bygger opp under at det er til elevenes beste å være på Gården.

Elevenes positive opplevelsene her og nå kan også tenkes å ha langsiktige virkninger. Alle aspekter synes å påvirke hverandre. At elevene opplever støttende voksne som vil dem vel i et autentisk og trygt miljø, kan se ut til å føre til at elevene opplever mestringsforventning, læringslyst og motivasjon. De får også gode venner og opplever seg inkludert i både den alternative og den ordinære skolen som igjen kan påvirke elevenes selvoppfatning. Dagen på Gården kan se ut til å supplere den ordinære skolen ved å styrke elevene til å møte utfordringer i skolen og videre i livet med mestringsforventning (Bandura, 1997). De ser ut til å oppleve glede og nytte av det de lærer, noe som kan føre til en positiv læringsspiral (Befring, 2012b). De får redskaper som er med på å gjøre dem til ”agenter i egne liv”, som kan ha påvirkning på deres mål og valg videre i livet (Bandura, 1997; Befring, 2012b). Dette er funn som kan understøtte at tilbudet er til elevenes beste.

Den ordinære skolen kan ha god nytte av å hente inspirasjon hos de alternative opplæringstilbudene for å jobbe mot én skole for alle. Det er enda en lang vei å gå for å nå denne ideelle målsettingen. I mellomtiden har elevene krav på å få det opplæringstilbudet som er til deres beste.

# Forord

Det har vært en lærerik prosess å gjennomføre denne studien. Det har vært spennende og inspirerende å få innblikk i en alternativ skolehverdag. Nå som oppgaven er ferdig er det flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle på den alternative skolen. Takk for at dere har tatt meg godt i mot fra første stund, både elever og voksne. Spesielt takk til pedagogisk ansvarlig som har lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre studien ved Gården. Takk til dere som har vært informanter som har bidratt med deres opplevelser og refleksjoner.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Liv Lassen som har veiledet meg gjennom de ulike fasene i studien. Du har vært til stor støtte og inspirasjon.

Takk til jentene på Helga Eng for koselige lunsj- og middagspauser, oppmuntringer og diskusjoner. Kommer til å savne å ha dere rundt meg hver dag!

Takk til Linn som har korrekturlest oppgaven!

Takk til familien som har støttet og oppmuntret meg hele veien. Spesielt vil jeg vil takke deg, min kjære Øyvind, for din tålmodighet, for gode samtaler, diskusjoner og alle gode innspill.

Oslo, mai 2013,  
Marianne Gislefoss

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2	Spesialpedagogisk relevans .....	3
1.3	Formål og problemstilling .....	3
1.4	Begrepsavklaringer .....	4
1.5	Avgrensning og disposisjon .....	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring .....</b>	<b>6</b>
2.1	Alternativ opplæring.....	6
2.1.1	Likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring .....	6
2.1.2	Alternative skoler .....	10
2.1.3	Den alternative skolen i denne studien.....	12
2.2	Relasjoner .....	15
2.2.1	Lærer-elev-relasjonen.....	16
2.2.2	Relasjonskompetanse .....	16
2.2.3	Vennskap .....	19
2.3	Mestringsforventning.....	20
2.3.1	Self-efficacy .....	21
2.3.2	Motivasjon og selvoppfatning .....	22
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>25</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	25
3.1.1	Fenomenologi og hermeneutikk .....	25
3.1.2	Forskerens rolle og førforståelse .....	26
3.2	Kvalitativ tilnærming.....	27
3.2.1	Utvalg .....	27
3.2.2	Barn som informanter.....	28
3.2.3	Kvalitativt forskningsintervju .....	29
3.2.4	Intervjuguide .....	29
3.2.5	Prøveintervju .....	30
3.2.6	Gjennomføring av intervjuene.....	30
3.3	Bearbeiding av datamaterialet.....	31
3.3.1	Transkribering .....	31



3.3.2	Analyse, koding og kategorisering .....	31
3.4	<b>Kvalitet i studien .....</b>	<b>32</b>
3.4.1	Validitet .....	32
3.4.2	Reliabilitet .....	34
3.5	<b>Etiske utfordringer.....</b>	<b>35</b>
4	<b>Resultater .....</b>	<b>36</b>
4.1	Informantene .....	36
4.2	Presentasjon og diskusjon av funn .....	37
4.3	Generell opplevelse og trivsel.....	38
4.4	Opplevelse av tilpasset opplæring og skolemotivasjon .....	41
4.5	Opplevelse av inkludering .....	47
4.6	Opplevelse av lærer-elev-relasjoner .....	52
4.7	Opplevelse av vennskap .....	57
4.8	Opplevelse av mestring og selvoppfatning.....	61
4.9	Opplevelse av motivasjon til videre skolegang .....	69
5	<b>Avslutning .....</b>	<b>72</b>
5.1	<b>Oppsummering av hovedfunn.....</b>	<b>72</b>
5.1.1	Elevenes og lærernes opplevelse .....	73
5.1.2	Aspekter som ser ut til å gjøre dagen på Gården til et opplæringstilbud til elevenes beste.....	76
5.2	<b>Konklusjon.....</b>	<b>77</b>
5.2.1	Betydningen av funnene .....	78
5.3	<b>Begrensninger og behov for videre forskning .....</b>	<b>79</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsbrev til elever og foreldre .....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærerne .....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg 4: Intervjuguide elever.....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 5: Spørsmål til lærerne og daglig leder på forhånd .....</b>	<b>97</b>
	<b>Vedlegg 6: Intervjuguide lærere.....</b>	<b>98</b>
	<b>Vedlegg 7: Intervjuguide daglig leder.....</b>	<b>102</b>



# 1 Innledning

Skolegang er en menneskerettighet forankret i FNs barnekonvensjon som ble vedtatt i 1989 og ratifisert av Norge i 1991 (Barnekonvensjonen, 2003). I Norge har alle barn rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring og rett til treårig videregående opplæring (Opplæringslova, 1998). Intensjonen om å skape én skole for alle er gradvis utviklet gjennom en lang tradisjon. Norge har et utdanningssystem med gode forutsetninger for å gi elever en god opplæring, men dette sikrer likevel ikke at alle vil få tilfredsstillende opplæring i den ordinære skolen. Dette gjelder spesielt elever med behov for særskilt hjelp og støtte (NOU 2009:18, 2009). Elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Vurdering om hvordan denne undervisningen skal gjennomføres må i alle tilfeller vurderes ut fra hva som er til elevens beste. Dette er et prinsipp forankret i både velferdsstaten og barnekonvensjonen som sier at alle handlinger som berører barn skal være til barnets beste (Barnekonvensjonen, 2003; Befring, 2012b).

De overordnede prinsippene om tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle, er grunnlaget for skolens virksomhet og skal gjenspeile seg i det opplæringstilbudet elevene får (Tangen, 2012b). Disse prinsippene og målet om å skape én skole for alle har vist seg å være utfordrende, og det har oppstått behov for alternative løsninger. Statens spesialskoler ble nedlagt i 1992 for at alle elever skulle integreres i den ordinære skolen. På tross av denne satsningen, har det vært en økning i omfanget av elever som blir tatt ut av klassen (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011; Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det har stadig vokst frem alternative opplæringstilbud for elever som faller utenfor den ordinære skolen, for å kunne gi et mer tilpasset og likeverdig opplæringstilbud til alle elever (Utdanningsforbundet, 2012). De første alternative skolene ble opprettet på slutten av 70-tallet, men opp mot 90 prosent av tilbudene som eksisterer i dag ble etablert på 2000-tallet (Meld. St. 18 (2010-2011)). Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006) mener dette skyldes at den ordinære skolen kan føle stor maktesløshet og tilkortkommenhet overfor utfordringer i forbindelse med elever som ikke finner seg til rette i skolen. Gjennom Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) har også skolen fått en tydeligere oppgave med å tilpasse skolen til hver enkelt elev, samtidig som skolen har fått en tydeligere teoretisk profil. Dette er en god intensjon, men kan være en grunn til at elever med sammensatt problematikk møter på vansker og stigmatisering i den ordinære skolen (Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler [FAS], 2007). En stadig økning av antall oppgaver lærerne pålegges, får også konsekvenser

for hvor mye tid de får brukt til tilrettelegging og relasjonsbygging med elevene (Hargeaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006).

Relasjonsbygging og mestringserfaringer er noe av det som vektlegges på alternative skoler (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009). Drugli (2012) sier at lærer-elev-relasjonen er sterk forbundet med elevenes læring. Hun hevder at elevene blir motivert til å jobbe med skolefaglige aktiviteter når de opplever en god relasjon til læreren. Dette viser seg mest for de elevene som av ulike årsaker strever faglig og sosialt i skolen og disse elevene kan ha ekstra nytte av tett oppfølging (Jahnsen et al., 2009). Mestringsforventning hos elevene er også av stor betydning for elevenes tro på seg selv, etablering av vennskap og motivasjon for videre skolegang (Bandura, 1997). Når miljøet er preget av gode relasjoner og en holdning hvor alle vil hverandre vel, er det grobunn for mestring og god læring for alle elever (Drugli, 2012).

Hovedtemaet for mitt forskningsprosjekt er alternative opplæringstilbud på deltid, utenfor den ordinære skolen. Skoleåret 2010–11 var det 1552 elever i Norge som var utplassert én dag eller mer ved et alternativt opplæringstilbud (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette studiet er gjort ved en alternativ skoledag på en gård på Østlandet, hvor ungdomsskoleelever kommer én dag i uken. Jeg ønsket å få tak i både elevenes og lærernes opplevelser av denne alternative skoledagen. Studien vil også se nærmere på hvilke aspekter som kan se ut til å gjøre dette til et tilbud som er til elevenes beste. Gårdens navn vil ikke bli nevnt, men vil bli referert til som *Gården*.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Gjennom utdanningen i spesialpedagogikk har min interesse for de elevene som ikke finner seg til rette i skolen blitt vekket. Erfaringer fra praksis i studiet har vist meg at skolen har utfordringer med å leve opp til prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering. Jeg ønsket derfor å se på hvordan et alternativt opplæringstilbud på deltid kunne sikre denne elevgruppen det opplæringstilbudet de har krav på og som er til deres beste.

Det er mange ulike meninger om alternative opplæringstilbud, og det er en del debatt om ”de nye spesialskolene” og tilbudet til elever som ikke er i den ordinære skolen (Ogden, 2012). Jeg hadde derfor lyst til å få bedre kjennskap til hvordan ett av disse tiltakene oppleves av elever og lærere som deltar, og spesifikt hvordan de opplever tilpasset opplæring, inkludering,

relasjoner mellom lærer og elev, vennskap, mestring, selvoppfatning og motivasjon. I tillegg ønsket jeg å se på hva som gjør dagen på Gården til det beste tilbudet for elevene.

## 1.2 Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikken har som formål ”å fremme gode lærings- og utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2012c, s. 17). Spesialpedagogikken skal forebygge at vansker oppstår eller utvikler seg og avhjelpe og redusere barrierer og vansker som finnes (Tangen, 2012c). At et stadig økende antall elever får et opplæringstilbud utenfor sin ordinære skole (Meld. St. 18 (2010-2011)), er av høy relevans innenfor det spesialpedagogiske feltet. Å ta elever ut av den ordinære skolen er ment som et forebyggende tiltak for å hindre at elever som er i risiko får en negativ utvikling (Befring, 2012a). Samtidig er intensjonen at det skal avhjelpe vansker elevene opplever i skolehverdagen.

I Norge er forebygging en selvfølgelighet og en selvinnsynsende målsetting. Forebyggingen kan ha ulike innfallsvinkler. Når alle barn og unge er målet for forebyggingen kalles det *primærforebygging*, mens når det er en spesifikk gruppe med identifiserte problemer, kalles det *sekundærforebygging* (Befring, 2012a). Elevgruppen som får et alternativt opplæringstilbud har definerte utfordringer og er i risiko for frafall i videregående opplæring (Jahnsen et al., 2006). Alternative skoler kan derfor ses på som et sekundærforebyggende tiltak.

## 1.3 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven har vært å få frem både elevenes og lærernes subjektive opplevelse av en alternativ skoledag slik at andre som ikke er deltakere kan få et innblikk og en økt forståelse av hvordan det oppleves å være der. En slik økt forståelse kan være nyttig ettersom det finnes mange ulike meninger og oppfatninger om alternative opplæringstilbud og tiltak hvor elever får opplæring i en mindre gruppe. Av noen blir det betraktet som segregering og utstøting. Andre betrakter det som den beste måten å gi et godt tilpasset opplæringstilbud på og hevder at eleven i slike tiltak blir inkludert i en mindre gruppe (Jahnsen et al., 2006). Jeg har vært opptatt av å få tak i livet fra innsiden av Gården og opplevelsene her og nå, lytte og få frem både lærernes og elevenes stemme. Jeg ønsket å få innblikk i deres opplevelser og se

på hvilke aspekter som ser ut til å gjøre den alternativ skoledagen til et opplæringstilbud som er til elevenes beste. Denne innsikten kan være nyttig for å få kunnskap og mulighet til å formidle dette videre til dem som kan ha behov for det. Dette kan være dem som jobber med barn og unge som ikke finner seg til rette i skolen, andre alternative opplæringstilbud, ordinære skoler, politikere og andre som er interessert i temaet.

Det finnes flere alternative opplæringstilbud for elever som ikke får nok utbytte av den ordinære opplæringen og denne studien vil se på ett av dem. På bakgrunn av at Utdanningsdirektoratet (2010) sier at alternativ opplæring ikke skal benyttes om det viser seg å ikke være til elevens beste, er det tatt som utgangspunkt at tilbudet på Gården er vurdert i henhold til dette.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende hovedproblemstilling:

*Hvordan opplever elever og lærere en alternativ skoledag?*

Underproblemstillingen er:

*Hvilke aspekter ser ut til å gjøre den alternative skoledagen til et opplæringstilbud som er til elevenes beste?*

For å besvare problemstillingene belyses spesifikke undertemaer om hvordan elever og lærere opplever betydningen av tilpasset opplæring, inkludering, relasjoner mellom lærer og elev, vennskap, mestring og selvoppfatning, og motivasjon til videre skolegang.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Begrepet *opplevelser og elevens beste* vil her bli operasjonalisert. Alternativ skoledag og undertemaene vil bli definert i teoridelen.

- Med begrepet *opplevelse* menes her innholdet av en persons subjektive erfaring. Dette er bygget på fenomenologisk filosofi hvor sentrale dimensjoner i individets opplevelsesverden er sentrale (Duesund, 1995).
- Uttrykket *Elevens beste* er hentet fra Barnekonvensjonen (2003) som sier at alle handlinger som berører barn, skal være *til barnets beste*. Et opplæringstilbud som er til

elevens beste er preget av at elevene får den støtten de trenger for læring, trivsel og utvikling. Det er et opplæringstilbud som tar elevene på alvor, har respekt for variasjon og ser på dette som en berikelse (Befring, 2012b).

## **1.5 Avgrensning og disposisjon**

Oppgaven vil ikke sammenligne ulike alternative opplæringstilbud, men se på ett slikt tilbud. Det vil være noe sammenlikning opp mot den ordinære skolen. Jeg har valgt å se på hvordan elever og lærere opplever denne dagen generelt, men også valgt ut noen konkrete undertemaer for å få litt mer dybdeforståelse, som nevnt over. Sosial læring er også sentralt ved alternative opplæringstilbud, men jeg har valgt å ikke ha dette som eget tema, da dette går inn i flere av de overnevnte temaene. Det samme gjelder læringsmiljø.

Videre i denne oppgaven presenteres først teorigrunnlaget før metodiske valg og forskningsprosessen vil bli gjort rede for. Deretter vil resultatene bli presentert og diskutert. Informantenes generelle opplevelser vil først bli presentert, før jeg går mer spesifikt inn på ett og ett tema. For hvert tema vil jeg se på hva elevene og lærerne har sagt og diskutere dette opp mot teori, relevant forskning og problemstillingene. En oppsummering av hovedfunn og en hovedkonklusjon vil komme i slutten av oppgaven. Her vil også betydningen av funnene, begrensninger i studien og tanker om videre forskning bli presentert.

## 2 Teoretisk forankring

Dette kapitlet tar sikte på å formidle teorigrunnlaget i studien i tillegg til relevant empiri.

Dette vil senere bli knyttet opp mot empirien i denne studien (kapittel 4). Hovedtemaene som vil bli redegjort for er alternativ opplæring, relasjoner og mestringsforventning. Teorien er valgt på bakgrunn av at den har høy relevans til fenomenet som blir studert og kan dermed bidra til å sette funnene inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2011).

### 2.1 Alternativ opplæring

Dette delkapitlet vil ta for seg likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring, som er de overordnede prinsippene for norsk skole (St. Meld. nr. 30 (2003-2004)), og som er med på å legge grunnlaget for en skole som er til elevenes beste. Deretter vil alternative skoler bli presentert generelt før den alternative skolen i denne studien vil bli presentert spesielt. Den sistnevnte presentasjonen er hovedsakelig basert på intervju med daglig leder på Gården.

#### 2.1.1 Likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring

*Likeverdig opplæring* handler om at alle elever skal ha like muligheter til opplæring og til å utvikle seg i et inkluderende miljø. Dette er uavhengig av blant annet alder, kjønn, sosial bakgrunn, hudfarge og bosted (NOU 2009:18, 2009; Tangen, 2012b). Det er en sentral verdi i velferdsstaten og et nasjonalt mål som dekker alle sider ved opplæringen og er grunnlaget for en reell inkludering (Befring 2012b; Utdanningsdirektoratet, 2007). Likeverdig opplæring betyr ikke at opplæringen skal være lik for alle, men tilpasset hver enkelt elev. Dette fordrer ulike former for differensiering. Ved å gi elevene ulike opplæringstilbud, vil elevenes ulikheter respekteres. Tross ulike opplæringstilbud, skal alle elevene være likeverdige deltakere i fellesskapet i skolen (Jahnsen et al., 2009; Tangen, 2012b). Om eleven ikke ”passer inn” i skolen, er det skolens ansvar å organisere og legge til rette slik at eleven får et likeverdig tilbud (NOU 2009:18, 2009). Nilsen (2012) sier at variasjon bidrar til å møte mangfoldet i læreforutsetninger. For å gi en likeverdig opplæring er tilpasset opplæring en forutsetning og det gir muligheter til forskjellige tilbud innenfor en likeverdig ramme. Målet er at alle elevene skal kunne delta i det ordinære opplæringstilbudet (NOU 2009:18, 2009).

*Tilpasset opplæring* er lovfestet i Opplæringslova (1998) kapittel 1 § 1-3: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”. Det



er et overordnet prinsipp som skal gjelde for all undervisning og alle elever. Loven slår fast at skolen har en plikt til å gi en forsvarlig opplæring ut fra elevenes evner og forutsetninger. Det betyr ikke at all undervisning skal individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet skal ta hensyn til variasjoner hos elevene (NOU 2009:18, 2009). Befring (2012b) mener det er viktig å ta vare på variasjonen hos elevene. Han hevder at om alle tvinges inn i samme form, vil det skape et uverdigg og lite generøst fellesskap. I stede for å fokusere på utfordringene mener han at variasjon kan ses på som givende og en komplementær kvalitet: ”Det inneber at ein må sjå på variasjon som ei utfordring om å gi alle barn og unge ein sjanse til å vidareutvikle det dei er gode til eller det som engasjerer dei mest” (Befring, 2012b, s. 251).

Tross tilpasset opplæring er det ikke alle elever som får godt nok utbytte av ordinær opplæring. Opplæringslova (1998) § 5-1 gir elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen rett til spesialundervisning. Eleven må ha et vedtak basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging. Opplæringslova (1998) beskriver generelle vilkår som spesialundervisningen må oppfylle, men sier ikke noe om innholdet eller hva slags form spesialundervisningen skal ha. Det blir derfor opp til hver enkelt skole hvordan de vil gjennomføre spesialundervisningen. Opplæringsmålene må være realistiske og tilpasset hver enkelt elev. Dette formuleres i en individuell opplæringsplan (IOP).

Tangen (2012b) presiserer at tilpasset opplæring er et overordnet begrep og at spesialundervisning kan være nødvendig for å tilpasse opplæringen. Hun trekker frem etiske dilemmaer ved å gi spesialundervisning som at det kan være sosialt stigmatiserende. Samtidig kan elevene bli skadelidende om det ikke gis et alternativt opplæringstilbud.

For at elever skal oppleve mestring i skolen, er tilpasning av opplæringen etter elevens evner og forutsetninger av stor betydning. Hvordan ting er tilrettelagt og de kontekstuelle rammene har innvirkning på hvordan eleven møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Tangen, 2012a). Det kan være en utfordring for læreren å gi alle elevene i klassen tilpasset opplæring med tanke på at det som oftest er én lærer på relativt mange elever. Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 11) sier: ”Tilpassing krever en viss grad av differensiering, noe som er svært vanskelig for lærerne. Langt på vei er det en umulig oppgave slik skolen er organisert og med de ressursene som er tilgjengelige”. Lærernes kompetanse på elever med særskilte behov og

kunnskap om tilrettelegging av læringsmiljøet, blir derfor ekstra avgjørende for at de elevene de gjelder, skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Elevene som får sin opplæring ved alternative opplæringstilbud utenfor den ordinære skolen, er sannsynligvis den delen av elevgruppen den ordinære skolen har størst problemer med å gi et tilpasset opplæringstilbud (Jahnsen et al., 2006). Opplæringslova (1998) § 2–3 gir skoleeier adgang til å bruke alternative opplæringsarenaer i enkelte tilfeller. Dette kan innebefatte at enkeltelever kan få opplæring et annet sted enn skolen eleven går på til vanlig. I tilfeller hvor eleven skal være i tiltaket mer enn halvparten av sin opplæringstid, må en sakkyndig vurdering og et vedtak om spesialundervisning foreligge. Det må begrunnes pedagogisk ut i fra elevens individuelle behov og ses i lys av lovens intensjon om tilhørighet i et sosialt fellesskap og elevens rett til å få sin opplæring ved sin ordinære hjemmeskole (Jahnsen et al., 2006; Oppplæringslova, 1998). Jahnsen et al. (2009) fant at alternative opplæringstilbud ofte er en konkretisering og et tiltak i skolens tiltakskjede for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. De vektlegger viktigheten av sammenheng mellom opplæringen i ordinær skole og i tiltaket (Jahnsen et al., 2009).

*”Inkluderende opplæring* innebærer at alle tar del i fellesskapet på skolen på en likeverdig måte - faglig, sosialt og kulturelt” (NOU 2009:18, 2009, s. 15). Dette skaper en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring. Det skal legges til rette for at alle elevene skal ha en naturlig plass i fellesskapet i skolen, noe som kan hindre marginalisering og sikre mestring og læringsutbytte for alle (NOU 2009:18, 2009). Nordahl (2010) legger vekt på at mangfoldet i en klasse er en berikelse for alle elever og at det har betydning for elevenes samlede resultat.

Tidligere ble begrepet *integrering* brukt i norsk opplæring. Begrepet *inkludering* ble først brukt i forbindelse med Reform 97 og hadde referanse til UNESCOs Salamancadeklarasjon fra 1994 (UNESCO, 1994). Forskjellen på begrepene ligger i at integrering retter seg mot at barn har rett til å være i et fellesskap, mens inkludering forutsetter likeverdighet. Befring (2012c) karakteriserer integrering som et ”ytrebegrep” ettersom at det viser til utvendige rammer for fellesskap. Inkludering kaller han et ”indrebegrep” fordi det retter seg mot den enkeltes opplevelse av å være verdsatt i et fellesskap. Jahnsen et al. (2006) hevder at en organisatorisk og fysisk integrering av elever ikke er tilstrekkelig for å etablere et inkluderende fellesskap. Fokus på holdninger og verdier i fellesskapet i skolen rundt inkludering blir viktig. Fysisk avstand er ikke nødvendigvis det som gjør at elever føler seg

ekskludert. Interne smågruppetiltak kan oppleves like ekskluderende som segregerte tiltak. Elevens egen opplevelse er avgjørende for om eleven er inkludert i skolesamfunnet (St. meld. nr. 30 (2003-2004)).

Skolen må møte elevenes forutsetninger og behov på best mulig måte slik at den enkelte elev får mest mulig ut av å delta i fellesskapet. Inkludering er både en prosess og et mål og det kreves kontinuerlig tilrettelegging (NOU 2009:18, 2009). Om skolen skal utvikles til å bli en skole for alle, må den bekjempe både synlige og usynlige utstøtingsmekanismer som truer utsatte elever (Jahnsen et al., 2006).

Det oppstår et dilemma knyttet til inkludering når elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringstilbudet. På den ene siden skal skolen favne alle elever uansett forutsetninger. Alle elevene skal ta del i det sosiale og faglige fellesskapet og individuelle forskjeller skal tas hensyn til. På den andre siden har elevene rett til spesialisttjenester (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). I Norges offentlige utredninger, nr. 18, *Rett til læring* (NOU 2009:18, 2009) sier Kunnskapsdepartementet at prinsippene om likeverd, tilpasset opplæring og inkludering kan være vanskelig å leve opp til og kan oppleves som motstridene i skolehverdagen. De hevder derfor at det noen ganger kan kreve avveininger mellom ulike prinsipper og hensyn for å gi eleven et best mulig tilbud.

Jahnsen et al. (2009) fant, i sin undersøkelse av segregerte deltidstiltak, ingen tegn på at en dag i et tiltak utenfor klassen var stemplende eller marginaliserende, eller at skolen hadde behov for å kvitte seg med elevene. Og selv om elevene fysisk var borte fra skolen en dag, var det ingen tegn på at de ble satt på siden sosialt. De fant derimot ut at det hadde en inkluderende effekt. Elever som er borte fra fellesskapet i den ordinære skolen en dag, er innlemmet i et annet fellesskap utenfor klassen den dagen. Elevene får også sosial kompetansetrening som kan bidra til at elevene lettere blir inkludert i fellesskapet på den ordinære skolen. Det viste seg også at skolene ikke hadde behov for å kvitte seg med elevene. For å sikre at skolene ikke skyver de vanskeligste elevene fra seg og over i de alternative opplæringstilbudene, bør frivillighet og strenge inntaksregler stå i fokus (Jahnsen et al., 2006; Sørli, 2000).

Jahnsen et al. (2011) viser at det kan se ut som at skoler som ikke har segregerte tiltak, klarer å inkludere elevene på en bedre måte enn de som har slike tiltak. De hevder at å jobbe

systematisk og langsiktig med læringsmiljø og skolestruktur, vil forebygge segregering av elever. Forskning gjort av Stømstad, Nes og Skogen (2004) underbygger dette. Deres funn viser at skoler som satser spesifikt på fellesskap og inkludering også lykkes med å inkludere elevene i faglige og sosiale fellesskapet.

### **2.1.2 Alternative skoler**

De alternative skolene ligger ofte i elevens nærmiljø og er et frivillig, eksternt skoletilbud for elever i grunnskolen. Tilbudet kan både være på heltid og deltid og kjennetegnes av små elevgrupper, høy lærertetthet og praktisk arbeid kombinert med skolefag (Jahnsen et al., 2006). Alternative skoler innebærer ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Et positivt og støttende læringsmiljø hvor fundamentet er positive relasjoner mellom lærer og elever er et kjennetegn på alternative skoler. Nær kontakt med elevene er sentralt og lærerne får en litt annerledes rolle enn i den ordinære skolen. Elevgruppen i slike tiltak viser først og fremst mistrivsel og lav skolemotivasjon som kan føre til uønsket atferd som utagering eller isolering (Jahnsen et al., 2006). Støttende, veiledende og forutsigbare lærere er derfor en forutsetning. Lærerne må takle utfordrende atferd på en hensiktsmessig måte og formidle en unik interesse og respekt for hver enkelt elev (Sørli, 2000). Det er fokus på at elevene skal være aktivt deltagende og få muligheten til å ”lære ved å gjøre”. Læring ved utprøving og utforskning er noe Befring (2012b) vektlegger betydningen av for at elevene skal oppdage nye ting. I tillegg til et læringsmiljø som skaper positive sosiale opplevelser for elevene, har de alternative skolene ofte konkret sosial ferdighetstrening (Sørli, 2000).

Opplæringslova (1998) § 9a-1 slår fast at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Fravær av trivsel kan føre til at elevene ikke får utnyttet sitt læringspotensial, at de blir skoleleie og dermed kan få høyt fravær og står i risiko for å droppe ut av videregående opplæring (Tangen, 2012a). Ogden (2012) sier at elever som viser uønsket atferd ofte trives bedre ved alternative opplæringstilbud, enn i den ordinære skolen. Jahnsen et al. (2006) hevder at smågruppetiltak som alternative skoler i mange tilfeller representerer en annerledes og spennende læringsarena for denne elevgruppen.

Det finnes ikke mye norsk forskning på området. Det er gjennomført kartlegging av alternative opplæringstilbud på ungdomstrinnet to ganger, av Sørli (1991) og Jahnsen et al.

(2006). Den sistnevnte kartleggingen er presentert i rapporten *I randsonen* (Jahnsen et al., 2006). Et av hovedfunnene her var at over halvparten av smågruppebaserte opplæringstiltak som finnes i Norge er deltidstiltak. På bakgrunn av dette funnet har Lillegården kompetansesenter (Jahnsen et al., 2009) på oppdrag fra Midtlyng-utvalget, gjennom en kasusundersøkelse, sett nærmere på seks deltidstiltak. Dette er ulike tiltak hvor elever har én skoledag utenfor sin ordinære skole. De gjennomførte observasjoner i tillegg til å intervjuer rektorer, kontaktlærere, foreldre, lærere og elever i tiltakene. Resultatene er presentert i rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009). Forskerne vurderer at én dag i tiltaket vil være nok for de fleste elever. De hevder at å sikre kvaliteten på den ene dagen og utnytte potensialet i den, er viktigere enn å utvide oppholdet i deltidstiltaket. De mener at denne ene dagen bidrar til at elevene blir motivert for de fire andre dagene på sin ordinære skole. I undersøkelsen er det flere av informantene som peker på at det er en fordel at det kun er én dag i uken, fordi det sikrer at elevene bevarer et godt forhold til klassen og den ordinære skolen. Dette gjør det mulig for elevene å være inkludert i skolens faglige og sosiale liv (Jahnsen et al., 2009).

Andre interessante funn i *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009) er at informantene hadde tro på at den praktiske tilretteleggingen i stor grad kunne bidra til mestringsopplevelser. Flere av informantene hevdet også at økt mestring og trivsel førte til bedre motivasjon for skolen generelt. Lærerne i tiltakene brukte positiv feedback bevisst i relasjonsbygging for å gi elevene mestringsopplevelser. Dette ble også brukt som modellæring for elevene og for å stimulere til positiv selvhevdelse. De fant også at elevene hadde etablert gode relasjoner både til medelever og lærere i tiltaket. Forskerne vurderer at dette har en sammenheng med at elevene opplever mestring i tiltaket og dermed får følelsen av å være kompetente også i relasjoner. Mange av elevene i undersøkelsen sa også at de føler seg privilegerte som får være med på tiltaket. I tillegg opplevdes det attraktivt for medelevene på den ordinære skolen og elevene hevdet at det ikke gikk negativt utover relasjoner i den ordinære skolen. Om det var endringer i relasjonene, så var disse positive. Lærerne involverte seg i elevene, de var opptatt av elevens interesser, hadde kontroll, var i dialog og bisto i konfliktløsning.

Breilid (2007) fant i sin undersøkelse om ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer, at ikke alle unge opplever den ordinære skolen som den viktigste læringsarenaen. Han mener derfor at den ordinære skolen kan ha godt utbytte av å overføre kunnskap og inkludere ulike trekk fra læringsprosesser ved alternative arenaer.

Det er mye positiv forskning om alternative skoletilbud, men en del forskning trekker frem utfordringer med tilbudene, som gir grunn til å stille seg kritisk til dem. Det har vist seg at ikke alle alternative opplæringstilbud er like effektive, på grunn av dårlig organisering. Forskning er heller ikke entydig på om det hindrer frafall fra videregående skole (Nordahl et al., 2005; Sørle, 2000). Studier i USA har vist at alternative opplæringstilbud kan virke trivselsfremmende og atferdsmodererende på kort sikt, men om det er en homogen gruppe, kan det på lang sikt være uheldig (Patterson & Dishion, 1999). Jahnsen et al. (2009) fant ut at samarbeidet mellom skole og tiltak ofte var preget av manglende struktur og sammenheng. De hevder at det tas lite hensyn til en helhetlig og sammenhengende opplæring ut fra den enkeltes elevs behov. De sier at læringsmålene ofte er utydelige og vanskelig å omsette i praktiske og skolefaglige sammenhenger.

Jahnsen et al. (2009) konkluderer med at alternative opplæringstiltak bare kan rettferdiggjøres hvis de inngår i en strategi for å utvikle den ordinære skolen. De kan være et viktig bidrag til at elever skal oppleve opplæringen som mer meningsfull. De frykter imidlertid at det på lang sikt vil føre til at den ordinære skolen opprettholder en uhensiktsmessig opplæringspraksis.

### **2.1.3 Den alternative skolen i denne studien**

Den alternative skolen i studien er på en gård på Østlandet som blir drevet av en stiftelse. Prosjektet drives av stiftelsen i samarbeid med Utdanningsetaten i fylket og ti lokale skoler. Hovedmålet for arbeidet er å forebygge frafall fra skolen, øke elevenes skolemotivasjon og styrke elevenes selvbylde. Dagen på Gården skal ha en positiv overføringsverdi til den øvrige skoleuka, slik at elevene fungerer bedre på sine ordinære skoler, både faglig og sosialt.

Gården tar i mot elever fra nærmiljøet to dager i uken. En dag i uken kommer elever fra mellomtrinnet, mens en dag er for ungdomsskoleelever. Arbeidet med å utvikle prosjektet startet på midten av 2000-tallet. Ledelsen av stiftelsen spurte blant annet lokale myndigheter, politikere, skoler og menigheter om hva de mente var samfunnets hovedutfordringer. Et gjennomgående svar var utfordringer knyttet til barn og unge som stod i fare for å droppe ut av skole og arbeidsliv, og dermed også samfunnet generelt. De valgte derfor å ta tak i denne utfordringen, og ønsket å starte opp en alternativ skoledag på gården. De ønsket ikke å presentere et ferdig opplegg for skolene, men ville inkludere dem i prosessen. Enkelte naboskoler ble derfor invitert med i en prosess over et halvt år hvor skolene selv var med på

utviklingen av prosjektet. Det ble arrangert seminarer med samtaler og gruppearbeid. Lederne av stiftelsen lyttet til utfordringene i skolen og hvordan skolene tenkte at dette kunne løses. Ideer om hvordan gården kunne brukes ble diskutert, og skolene bidro dermed til å forme opplegget slik at det kunne samsvare godt med øvrig skole. Lærerne som skulle være med å lede prosjektet kommer fra de respektive skolene. Dette er for å bidra til at den alternative skolen oppleves som en integrert del av den ordinære skolen, og slik at skolen lettere kan følge opp elevene. Etter et halvt år med seminarer ble den alternative skoledagen startet opp.

De ønsket å se om én dag i uken kunne gjøre en forskjell for elevens skolemotivasjon, faglige utvikling og atferd. Helt fra starten av var det tydelig fokus på mestringsopplevelser og tett oppfølging. Ved oppstart var det kun én betalt medarbeider, resten var frivillige, både pensjonerte lærere, håndverkere og andre. I dag har de flere ansatte og ledelsen opplever at prosjektet fungerer bedre og bedre. De får erfaring og prøver stadig å inkludere mer av den ordinære skolens hverdag i prosjektet, men opplever dette som en utfordring. De følger kompetansemål fra Kunnskapsløftet og ønsker å bruke den samme teorien som i skolen, men sette det inn i en mer praktisk forståelig hverdag slik at elevene forstår hvorfor de må lære det de gjør. Ledelsen av prosjektet vektlegger at ungdommene er i en fase i livet hvor de er virksomme og det å bruke kroppen og å være i bevegelse er naturlig for dem. De ønsker derfor å eksperimentere mer på læring i bevegelse og få frem at intelligensen ikke bare sitter i hodet, men også i kroppen. De opplever at mange av elevene er dyktige med hendene, men at de i svært liten grad får anledning til å utvikle dette i den ordinære skolen. Mange av elevene har vansker med å konsentrere seg og ledelsen på Gården tror at disse elevene vil lære mer gjennom en mer praktisk tilrettelagt skolehverdag. Daglig leder ønsker at elevene skal lære å regne, lese og skrive på en annerledes måte. Han hevder at spesialundervisning i skolen ofte er lagt opp til at man sitter stille på en pult som i klasserommet. Han er skeptisk til at den beste måten å lære på er å sitte på skolebenken og undrer seg over at dette er en "sannhet" i hele systemet.

Det skal være minimum én lærer med på Gården fra hver skole som har fire eller flere elever som deltar. De følger elevene til Gården, er med på skoledagen og evalueringen på slutten av dagen. Læreren kan dermed gi friske nyheter til den ordinære skolen og følge opp elevene spesifikt på det de lærer på Gården. Gården har jevnlig kontakt via telefon og e-post med de skolene som ikke er representert med en lærer. Det holdes også årlige møter med ledelsen ved alle skolene, i tillegg til at skolene får halvårsrapporter om sine elever fra Gården.

### **Rutiner ved Gården:**

Dagen starter med at elevene blir tatt i mot i døra klokken 0830 av lærerne som allerede er på plass. Deretter spiser både elever og lærere frokost på langbord hvor det blant annet fokuseres på positive samtaler. Under frokosten smøres matpakke til lunsjen, før de har en økt med sosial trening. Her blir ulike temaer som er relevante for det sosiale i skolehverdagen til elevene tatt opp og diskutert, slik at elevene kan reflektere rundt sine tanker, handlinger og valg. Det blir gjennomført rollespill med situasjoner fra skolehverdagen eller andre sammenhenger, slik at elevene får muligheten til å prøve ut alternative løsningsstrategier. Denne økten blir også brukt til å løfte frem enkeltelever, blant annet gjennom at én elev intervjues hver gang. Lærerne og de andre elevene stiller spørsmål om familien og hva eleven liker å gjøre. Eleven kan også få vise frem noe spesielt han eller hun kan og er stolt over. Etter denne økten deles elevene i gruppene *mat og helse*, *gård- og naturbruk*, *kunst og håndverk*, *hestegruppe* og *bygg og anlegg*. Elevene rullerer mellom gruppene i løpet av skoleåret. Det er to til fire elever og en til to voksne per gruppe. Før de starter med det praktiske arbeidet får elevene lese- og skriveoppgaver. Disse oppgavene er nært knyttet opp mot det praktiske de skal jobbe med i etterkant. På slutten av dagen spiser de lunsj sammen før alle elevene gruppevis står foran de andre og forteller hva de har gjort den dagen. Skoledagen avsluttes rundt klokken 1330. Lærerne har umiddelbart et evalueringsmøte hvor opplevelser og utfordringer blir delt og mulige tiltak og endringer blir diskutert.

### **Elevgruppen på Gården:**

Elevene på Gården viser ulike former for uønsket atferd eller relasjonsvansker i tillegg til lav skolemotivasjon. Utfordringer viser seg blant annet ved fysisk utagering, negativ språkbruk, tilbaketrekking og isolering fra andre, og vansker med å etablere og holde på vennskap. Flere elever har et begrenset begrepsapparat som gir utfordringer både faglig og sosialt, og er i risikogruppen for frafall i videregående opplæring. Elevgruppen kan karakteriseres som ”ungdom i risiko”. Tradisjonelt har dette blitt forstått som ”mennesker med manglende fysiske, psykiske, sosiale eller kognitive forutsetninger for å kunne imøtekomme samfunnets krav til adekvat fungering” (Breilid & Sørensen, 2012, s. 634). Et stadig større prestasjons- og konkurransefokus i skolen kan også tenkes å sette enda flere elever i ”risiko” for stressbelastninger og manglende mestringsopplevelser (Breilid & Sørensen, 2012).

Ledelsen på Gården vektlegger viktigheten av å ha en heterogen gruppe. Gården tar i mot både elever som viser utagerende atferd, som ofte viser uro og kommer i konflikter, og elever



som viser innagerende atferd, som er passive og isolerer seg i skolen. Elever som viser innagerende atferd, oppleves ikke alltid som et like stort problem for skolene som elever som viser utagerende atferd, men det kan være et stort problem for eleven selv. Derfor mener ledelsen på Gården at det er viktig å gi disse elevene et tilbud som kan avhjelpe og forebygge vanskene i tillegg til å fremme positiv vekst (I. Lund, 2012). Gården ønsker elever som kan fungere i en gruppe, helst uten en personlig assistent. De mest utagerende elevene er derfor ikke målgruppen. De tar også inn elever som har lettere funksjonshemming, men i utgangspunktet er ikke dette målgruppen. De fleste elevene har en IOP på grunn av lese- og skrivevansker, omtrent 50 prosent er minoritetsspråklige og rundt 80-90 prosent er gutter. Sørli (1991) anbefalte å ta inn flere jenter i tiltakene eller å endre innholdet slik at det ble mer attraktivt for jenter. Kartleggingen i 2006 (Jahnsen et al., 2006) viste at denne anbefalingen ikke hadde blitt fulgt og at det fremdeles var en stor overvekt av gutter i alternative opplæringstilbud. Kjønnfordelingen opptar ledelsen ved Gården og det er ønskelig å få flere jentesøkere.

På Gården er de ikke opptatt av å få vite eventuelle diagnoser på ungdommene, med mindre det er helt nødvendig for å være oppmerksom på atferd, medisiner og lignende. Ved at de ikke vet diagnosene kan de starte med blanke ark og ta i mot elevene uten å ha noen forutinntatte tanker. Dette er i samsvar med Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler som sier at de ikke vil henge merkelapper på elevene (FAS, 2007).

Deltakelse på Gården er frivillig og elevene har en prøveperiode hvor de kan se om de trives og lærerne på Gården får se om eleven passer inn i gruppen som allerede er der. Ved sammensetning av en helt ny gruppe vurderer de hva som er realistisk at de kan få til for at tilbudet skal være til elevenes beste

## **2.2 Relasjoner**

”Med relasjon menes hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre” (Overland, 2007, s. 169). Relasjoner er grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon og den enkeltes selvoppfatning utvikles i relasjon til andre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Lærer-elev-relasjonen er sentral i barn og unges utviklingsløp og skolegang (Hattie 2009; Lassen & Breilid, 2010). Derfor vil jeg se på denne relasjonsformen i tillegg til relasjonskompetanse. Ulike aspekter som anerkjennelse, tillit og å se eleven, som alle er ulike tilnærminger lærerne kan bruke for å opprette og opprettholde en god relasjon mellom lærer og elev, vil også bli redegjort for (Nordahl & Drugli, 2010). Til slutt vil viktigheten av vennskap mellom elevene ble fremhevet.

### **2.2.1 Lærer-elev-relasjonen**

Drugli (2012) hevder at ingenting er så viktig for elevenes trivsel og læring som læreren. Størst betydning har læreren for elever som sliter på skolen og ellers i livet. En god relasjon mellom lærer og elev hvor eleven vet hva læreren forventer av ham eller henne både faglig og sosialt, kan være med å forebygge en uheldig utvikling og samtidig fremme trivsel og læringsutbytte. Dette støttes også i Meld. St. 18 (2010-2011) som sier at når elevene opplever læreren som en tydelig og trygg voksenperson, vil det bidra til motivasjon for læring.

Også Hattie (2009) sier det er viktig å rette oppmerksomheten mot relasjonen mellom lærer og elev. Hans studie viste at lærerne kunne forklare 30 prosent av den statistiske variasjonen i prestasjonene. Det lærerne kan, gjør og gir oppmerksomhet er viktig for elevenes læring. Lærerens evne til å rose, se hva eleven bør jobbe med og gi tilbakemelding i alle trinnene av læringsprosessen, bidrar til et godt samspill mellom læreren og eleven og skaper gode betingelser for læring (Hattie, 2009). Elevundersøkelsen i 2010 (Topland & Skaalvik, 2010) viste en klar sammenheng mellom elevens opplevde relasjon til lærerne og deres motivasjon for skolearbeid. Elevenes relasjon til lærerne har også sammenheng med å føle tilhørighet til skolen. Uttrykk "Sense of Belonging" viser til at tilhørighet er et spørsmål om elevene føler at lærerne er støttende, at de blir akseptert, respektert og inkludert (Goodenow, 1993).

### **2.2.2 Relasjonskompetanse**

En lærers relasjonskompetanse vil påvirke kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev. "Å være relasjonskompetent handler om å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen. Dette innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne fungerer til det beste for eleven" (Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetanse henger tett sammen med lærerens fagkompetanse og til sammen utgjør dette lærerens yrkeskompetanse. Læreren må hele tiden oppdatere seg faglig og samtidig jobbe med samhandlingen med andre i skolen. Spesielt viktig er arbeidet med relasjonen til elevene

(Drugli, 2012). En lærer vil gjennom hele yrkeslivet oppleve elever som utfordrer relasjonen dem imellom og vil aldri bli utlært. Relasjonskompetanse er derfor ikke statisk og læreren kan hele tiden forbedre den gjennom ny innsikt, refleksjoner og veiledning (Drugli, 2012). Nordahl og Drugli (2010) legger vekt på at relasjonskompetanse krever at læreren har evnen til å etablere og opprettholde en utviklingsstøttende kontakt med elevene. Når denne kontakten er etablert er det lærerens ansvar å skape et lærende og oppdragende samspill. Lærerens evne til å gå inn i en relasjon med hver enkelt elev, er dermed avgjørende for elevens læring.

God relasjonskompetanse hos lærere er med på å utvikle og styrke elevenes sosiale kompetanse. Den er også av stor betydning for samarbeidet og kommunikasjonen med foreldre og lærere i den ordinære skolen (Jahnsen et al., 2009; Lassen & Breilid, 2010).

### **Anerkjennelse:**

For å skape en god relasjon mellom lærer og elev er det avgjørende at eleven blir møtt av en anerkjennende lærer som lytter, bekrefter, viser forståelse, tolererer og aksepterer (Schibbye, 2009). Dette kan føre til tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom dem (Drugli, 2012). En anerkjennende relasjon kjennetegnes ved at partene har et subjekt-subjekt forhold og fordrer et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene. Begge har rett til sin egen opplevelse av det som skjer og dette er en viktig forutsetning for en god relasjon. Lærerne må se eleven som et subjekt med egne tanker, følelser og erfaringer. Å se på eleven som et objekt som kun skal få påfyll av kunnskap i skolen, vil ikke være fruktbart for en god relasjon (Nordahl & Drugli, 2010; Schibbye, 2009).

En lærer-elev-relasjon vil alltid være asymmetrisk, ettersom læreren er den profesjonelle voksne som har ansvaret i relasjonen. Læreren har også størst mulighet til å påvirke og endre relasjonen i ønsket retning. I kraft av sin profesjonelle rolle har læreren ”definisjonsmakten” i relasjonen og det er viktig at denne makten ikke blir misbrukt (Drugli, 2012). Lærerens møte med eleven kan påvirke elevens syn på seg selv og sine omgivelser, for eksempel vil respons fra læreren være med på å forme elevens selvilde (Schibbye, 2009).

Gjennom å bli møtt med anerkjennelse hvor læreren formidler aksept og varme, kan elevene oppleve nærhet i relasjonen. Målet er at eleven opplever at deres følelser og meninger blir akseptert og at læreren bryr seg om dem. Dette vil skape en trygghet i relasjonen, hvor

elevene kan komme til læreren å fortelle ting de har på hjertet og forvente å møte omsorg (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). En anerkjennende lærer kan også ha sammenheng med elevens læring. Ved gjensidig anerkjennelse vil eleven se på læreren som en person de tar på alvor, lytter til og vil samarbeide med. Dermed vil de ta lærerens undervisning på alvor og lære mer. På bakgrunn av dette må læreren være bevisst en anerkjennende holdning overfor elevene og vise en genuin respekt for deres opplevelse, samt være trygg på seg selv og sin rolle (Drugli, 2012; Schibbye, 2009).

### **Tillit:**

Opplæringslova (1998) § 1-1 om formålet med opplæringen, slår fast at skolen skal møte elevene med tillit og respekt. Gjensidig tillit er en forutsetning for en god relasjon (Nordahl & Drugli, 2010). Tillit er noe som vokser frem i positive relasjoner hvor man erfarer at man kan stole på hverandre. Man gjør seg sårbar ved at man gir noe av seg selv og kan risikere å bli avvist (Drugli, 2012). For elever som ikke har opplevd at voksne viser dem tillit, kan det derfor virke skremmende. Tillit bygger på at man vil hverandre vel og om eleven ikke har positive erfaringer rundt dette kan de være skeptiske. Tillit er noe man gjør seg fortjent til og læreren kan gjennom sin væremåte opparbeide seg denne tilliten hos eleven (Nordahl & Drugli, 2010). Nordahl og Drugli (2010, s.154) sier: ”elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, at læreren holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven, er positivt innstilt til eleven osv.”. De påpeker at lærernes språkbruk og atferd vil være med å påvirke tilliten i positiv eller negativ retning. For å fremme trygghet og tillit hos elevene må læreren legge opp til og fremme positiv atferd samtidig som hun eller han må takle negativ atferd hensiktsmessig (Pianta et al., 2002).

### **Å se eleven:**

En lærer vil alltid være det en kaller en betydningsfull eller signifikant voksen for barn og unge (Nordahl & Drugli, 2010). Det å bli sett av læreren, kan være avgjørende for elevens utvikling og læring. Lærerens entusiasme, kunnskap og evne til å se eleven kan påvirke elevens engasjement, motivasjon og læring (Manger, Nordahl & Hansen, 2012). For at elevene skal vite at læreren har sett og forstått signalene han eller hun har sendt ut, må læreren gi en respons til eleven innen kort tid. Dette kan for eksempel være gjennom blikk, anerkjennelse eller bruk av elevens navn (Pianta et al., 2002). Eleven vil da kunne føle at læreren verdsetter deres interesser, oppfatninger og erfaringer og kan dermed føre til en god relasjon (Nordahl & Drugli, 2010). Befring (2012b) snakker om *berikelsesperspektivet* hvor

elevens ressurser og interesser er grunnlag for læring. At læreren får tak i elevens sterke sider og ressurser, og klarer å inkludere det på en god måte i skolen, kan virke berikende på eleven. I tillegg kan det skape selvtillit og pågangsmot.

Elever som står i fare for å bli marginalisert i skolen, har et ekstra behov for å bli sett og møtt med forståelse og respekt. Negative relasjoner til læreren kan være en viktig grunn til at elever ikke møter opp på skolen. Det blir ekstra viktig at lærerne er villige til å lytte til disse elevene, og vise interesse for deres personlige og skolefaglige liv (Bø & Hovdenak, 2011).

### **2.2.3 Vennskap**

Jevnaldrende har en sentral plass i sosialiseringprosessen til barn og unge (Frønes, 2006). Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev ikke bare vil ha betydning for hvordan relasjonen mellom dem utvikler seg, men det vil også påvirke hvordan andre barn og unge ser på eleven det gjelder (Manger, 2013). Elever som har en god relasjon til sin lærer, viser seg å være bedre likt blant sine medelever enn elever som har en negativ relasjon til sin lærer. Kvaliteten på relasjoner mellom jevnaldrende kan påvirke elevens utvikling av evnen til å mestre sosial kompleksitet og til å ta andres perspektiv (Frønes, 2006). Vennskap har betydning for elevens trivsel og livskvalitet og for utvikling av evnen til å forstå og samhandle med andre (Greve, 2007). Vennskap og popularitet blir viktigere og viktigere i løpet av ungdomstiden (Frønes, 2006).

Hattie (2009) hevder at klassekamerater kan påvirke hverandres skoleprestasjoner. Jo sterkere vennskapet er, jo større innflytelse har vennene på hverandre. Eksempler på heldig virkning av vennskapet er faglig veiledning, leksehjelp og tilbakemeldinger. Venner kan også gi hjelp i sosiale situasjoner og emosjonell støtte. Men vennskap har ikke alltid utelukkende positive virkninger for de skolefaglige prestasjonene. Elever som blir utestengt på grunn av at de viser uønsket atferd, velger ofte venner med de samme utfordringene. Dette kan føre til en uheldig utvikling gjennom ungdomsårene (Berndt, 2004).

Generelt vil elever som blir aktivt utestengt eller plaget kunne få negative følger videre i livet (Manger, 2013). Å ikke ha venner i en skole som skal være inkluderende, kan være ekstra sårt. Elever med lærevansker og utviklingsforstyrrelser kan være ekstra sårbare for å føle seg ensomme (Pavri & Luftig, 2000). Dette kan komme av at de kan ha vansker med å tolke

signaler fra jevnaldrende på en hensiktsmessig måte. Kvello (2012) påpeker at det kan være vanskelig å lykkes med å inkludere alle elevene sosialt i skolen. Han sier at vennskap er komplisert fordi det er personlig, eksklusivt og frivillig. Det kan legges opp til at elever skal bli kjent, men man kan ikke pålegge vennskap. Han mener også at voksne har en sentral rolle når det kommer til å være rollemodeller. Som voksen setter man mye av standarden for hva som er akseptabel og ønsket atferd og på hvordan relasjoner skal leves (Kvello, 2012).

Trening av sosial kompetanse er viktig for at elever som har utfordringer med å få seg venner, skal få kunnskap og redskaper for å tilnærme seg jevnaldrende på en hensiktsmessig måte. Slik trening inneholder som regel øvelse i å samhandle med jevnaldrende og lærere gjennom problemløsning, konflikthåndtering, og styrking av deres evner til å bevare vennskap. Lamer (1997) har definert fem hovedområder i sosial kompetanse. Disse er *empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor*. Det finnes ulike program skolen kan bruke for å styrke elevenes sosiale kompetanse, som for eksempel *Kreativ problemløsning i skolen (KREPS)*, *Aggression Replacement Training (ART)* og *Life Skills Training* (Nordahl et al., 2005). Disse vil ikke bli presentert nærmere.

Oppsummert ser vi at både elevens relasjonen til lærerne og til jevnaldergruppen er av stor betydning og kan ha både negativ og positiv innflytelse. Forholdet til lærerne og jevnaldrende kan få konsekvenser for skolehverdagen og deres senere sosiale liv og tilpasning (Berndt, 2004; Drugli, 2012; Kvello, 2012; Manger, 2013).

## 2.3 Mestringsforventning

Alternative opplæringstilbud har stort fokus på at elevene skal få gode mestrings- og læringsopplevelser ettersom elevgruppen ofte har opplevd mange nederlag i den ordinære skolen (Jahnsen et al., 2009). Mestringsforventning er essensielt for at elevene skal tro på seg selv og videre skolegang (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011). For at eleven skal gå aktivt inn i læringsprosesser, er forventningen om å lykkes en forutsetning. Derfor vil muligheten for å lære bli redusert hvis mestringserfaringer uteblir (Overland, 2007). Ulike former for mistilpasning, konflikter og marginalisering kan bli resultatet ved mangel på mestring (Heggen & Øia, 2005).

Videre vil Banduras teori om mestringsforventning, *self-efficacy* bli presentert, før jeg kort ser på mestringsforventningens betydning for elevenes motivasjon og selvoppfattelse.

### 2.3.1 Self-efficacy

Banduras teori om *self-efficacy*, mestringsforventning, er et sentralt elementet innen sosial kognitiv teori (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Self-efficacy handler om hvordan en person bedømmer hvor godt han er i stand til utføre bestemte oppgaver eller nå bestemte mål (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er ikke spørsmål om å føle seg flink til noe, men å ha tro på at en kan mestre en bestemt oppgave. Mestringsforventning er situasjonsbestemt og vil derfor variere etter blant annet hvilken situasjon en står overfor, hvor lang tid en har på seg og hvilke rammefaktorer en har (Andreassen, Skaalvik & Irgens, 2009).

Bandura (1997) trekker frem fire kilder til mestringsforventning. De fire hovedkildene er *autentiske mestringserfaringer*, *vikarierende erfaringer*, *verbal overtalelse* og *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Den viktigste kilden til mestringsforventning er i følge teorien *autentiske mestringserfaringer*. Har eleven mestret en lignende oppgave tidligere, vil det være større sannsynlighet for at han tror at han klarer det igjen. Derfor er det viktig å påpeke og synliggjøre elevens innsats, at de mestrer og gjør fremskritt. Dette kan bidra til å øke troen på at de vil klare en lignende utfordring senere. Om det er langt mellom mestringserfaringene til elevene, blir det ekstra viktig for læreren å være oppmerksom og påpeke for elevene de situasjonene de mestrer (Lassen & Breilid, 2010).

*Vikarierende erfaringer* viser til erfaringer eleven ikke har gjort selv, men til observasjon av andre personers prestasjoner. Dette er først og fremst personer elevene har en tilknytning til, personer som betyr noe for dem og som de ser opp til. Det er gjerne andre personer som er relativt lik dem selv og som det er naturlig å sammenligne seg med. Det at eleven ser andre mestre en ting, gjør at de kan få tro på at de også kan klare det (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Både medelever og lærere kan være rollemodeller for elevene, også kalt modellering (Bandura, 2000). Å ha elever som ”assistentlærere” kan ha en effekt på andre elevers prestasjoner i tillegg til at ”assistenten” lærer og opplever mestring i situasjonen (Hattie, 2009). Elever med utfordrende atferd vil ha spesielt god nytte av å se hvordan læreren takler vanskelige situasjoner og frustrasjon på en god, konstruktiv måte (Pianta et al., 2002).

*Verbal overtalelse* handler om at andre har troen på oss. Læreren kan bruke oppmuntring og støtte for å øke elevens mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12) legger vekt på lærerens betydning for at elever skal bli inspirert og oppleve mestring i trygge rammer: ”En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst”. Lassen og Breilid (2010) hevder at det er mye lettere å ha tro på seg selv når vi vet at andre tror på oss. Om ikke eleven har troen på seg selv, er det fare for at han vil miste troen på at han har mulighet til å ha kontroll over sitt eget liv og mestre utfordringer som kommer. Ved at læreren kjenner elevene og deres behov, vil de vite hvor de skal støtte elevene og når de trenger ekstra utfordringer (Vygotsky, 1978). Om elevene føler trygghet på at læreren støtter dem etter behov, trenger de ikke å bruke energi på å få lærerens oppmerksomhet og kan derfor konsentrere seg om skolearbeidet (Pianta et al., 2002). Læreren må være konsentrert om å bistå elevene i deres læring i tillegg til å være tilgjengelig med tilbakemelding og veiledning (Hagen, Lassen, Midkiff & Vedeler, 2006).

I. Lund (2012) sier at elever som viser en innagerende atferd ofte har et ønske om å bli ”dyttet” forsiktig i riktig retning. De ønsker ofte å bli utfordret og trenger en vennlig voksenperson som de vet vil dem vel til å hjelpe dem på veien. Hun påpeker viktigheten av å gjøre dette i elevens tempo. Gjøres det ikke på elevens premisser, kan det virke mot sin hensikt.

*Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* er også en viktig påvirkningskilde til mestringsforventning. Følelsen fra tidligere erfaringer ligger lagret i oss og kan vekkes i lignende situasjoner. Har vi følt stor glede og stolthet ved å mestre en oppgave, kan vi kjenne på denne følelsen når vi står ovenfor en lignende oppgave, noe som vil øke forventningen om å mestre. Har vi derimot opplevd frustrasjon, angst og hjertebank ved lignende situasjoner, har vi mindre forventning om å takle situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette samsvarer også med Befring (2012b) sin tanke om at elevene må få erfare glede og nytte av det som læres, noe han mener kan føre til en positiv læringsspiral.

### **2.3.2 Motivasjon og selvoppfatning**

*Motivasjon* kan defineres slik: ”En situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.133). Tradisjonelt har det vært vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan,



1985). Grovt sett kan man si at indre motivasjon er en interesse for en aktivitet fordi den appellerer til nysgjerrighet, utfordrer eller skaper glede, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi og er preget av behov for tilbakemelding og gevinst (Deci & Ryan, 1985; Wormnes & Manger, 2005).

Elever i alternative opplæringstilbud har ofte lav skolemotivasjon og det er sammensatte årsaker til at skolesituasjonen har blitt vanskelig (Jahnsen et al., 2006, 2009; Markussen, 2011; Sørli, 2000). Tilrettelegging av læringsmiljøet slik at det blir praktisk, variert, relevant og utfordrende, kan motivere elevene til økt innsats (Meld. St. 22 (2010-2011)). For elever som ikke er vant med å mestre, er det urealistisk at indre motivasjon er alt som skal til for at de skal lykkes. Skolen bør derfor ha en balanse mellom vektlegging av ytre og indre motivasjon og fokusere på positive mestringserfaringer hos elevene (Wormnes & Manger, 2005).

Bandura (1997) vektlegger målorientering, som viser til at generelle intensjoner ligger bak utførelsen av en oppgave. Han hevder at mestringsforventninger er avgjørende for hvilke mål elevene setter seg og for hvilke strategier de benytter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mestringsforventning fremstår derfor som en vesentlig komponent i elevens motivasjon, innsats og valg av aktiviteter. Elevenes opplevelse av å være en del av et autentisk læringsmiljø vil kunne føre til at de opplever en mening og sammenheng med det ”virkelige liv”. Dette kan gi økt motivasjon og tro på at de kan påvirke og håndtere situasjoner de kommer opp i (Antonovsky, 2012; Jahnsen et al., 2009). Skaalvik og Skaalvik (2012) mener den viktigste målsettingen i skolen bør være å ruste elevene til å bli selvhjulpne og ta ansvar for sitt eget liv. Mestringsforventning vil kunne ha innvirkning når elever møter utfordringer og kan være avgjørende for elevens videre utdanningsvalg (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Befring (2012b) sier at en sentral pedagogisk oppgave er å hjelpe barn og unge til å utvikle forventninger og å tenke positivt om sin fremtid. En optimistisk livsholdning vil ha stor betydning for motivasjon, læring, helse og livskvalitet (Seligman, 2011). Dette krever at eleven ser på seg selv som aktør og har tro på at fremtiden bringer noe positivt (Bandura, 1997; Maddux, 2005; Usher & Pajares, 2008).

*Selvoppfatning* kan forklares som ”enhver oppfatning, vurdering, forventning og tro eller viten en person har om seg selv” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 75). Selvoppfatningen har betydning for hvordan elevene vurderer seg selv og er avgjørende for hvordan elever møter utfordringer. Den virker inn på personens tanker, følelser, motiver, handlinger og mentale helse (Rosenberg, 1979; Seligman, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er subjektive erfaringer som ligger til grunn for hvordan en person oppfatter seg selv, og det trenger derfor ikke ha samsvar med hvordan andre oppfatter personen. De subjektive oppfatningene er avgjørende for personens følelser, motiver og atferd. Elevers prestasjoner på skolen viser seg å ha mye å si for hvordan de vurderer seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Bandura (1997) hevder at selvoppfatningen primært påvirkes og bygges opp gjennom autentiske mestringserfaringer og det er derfor viktig at det legges til rette for dette (Manger et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). På den alternative skoledagen får elevene være med på gårdsarbeid som mating og stell av dyr. Bakkland (2008) fant i sin masteroppgave at aktivitet med hest gir mange muligheter som pedagogisk verktøy for å styrke selvoppfatningen.

Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at både motivasjon og selvoppfatning er noe vi lærer basert på erfaringer og de er viktige betingelser for ny læring.

## 3 Metode

Metode er en framgangsmåte og et middel for å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Hellevik, 2002). Det man ønsker å finne ut av, den spesifikke konteksten og problemstillingen er med på å avgjøre hvilke type forskningsmetode man benytter seg av (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I dette kapitlet vil jeg starte med å sette forskningsprosjektet inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Deretter gjør jeg rede for mitt valg av metode, utvalg, datainnsamling, bearbeiding av datamaterialet, kvalitet og etiske utfordringer. I tillegg til et eget delkapittel om kvalitet, vil validiteten i de ulike delene av prosessen fortløpende vurderes gjennom kapitlet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteori er overordnet de konkrete metodene som blir brukt for å samle inn empiri i vitenskapelig forskning (T. Lund, 2002). I dette delkapitlet vil studien settes inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Fenomenologi og hermeneutikk, i tillegg til forskerens rolle og forforståelse, vil bli presentert.

#### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi og har sine røtter fra Edmund Husserl (1859-1938). Fenomenologi bygger på begrepet *fenomen* som viser til hvordan ”ting fremtrer for oss”, ikke nødvendigvis hvordan det er i ”virkeligheten” (Duesund, 1995). Med en fenomenologisk vinkling i en kvalitativ studie er hensikten å finne essensen av en opplevelse eller erfaring. Den subjektive opplevelsen står i fokus og man ønsker å få frem subjektets opplevelse av sin situasjon. Begrepet fenomenologi peker her på interessen av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten (Postholm, 2010). Når forskeren prøver å forstå informanten forsøker han å ”se det samme som” ham eller henne. Dette fordrer at forskeren klarer å sette seg inn i informantens situasjon og *livsverden*; en persons opplevelse av sin hverdag og hvordan de forholder seg til den (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Hermeneutikk legger vekt på fortolkning og forståelse av utsagn eller datamateriale. Fokuset er på et fyldigere og grundigere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem (Dalen, 2011). Dalen (2011) sier at hermeneutikk er sentralt innenfor kvalitativ forskning

fordi datamaterialet ikke bare skal beskrives, men også sees i sammenheng og tolkes. Forståelsen økes i en vekselvirkning mellom deler og helhet, ofte omtalt som den *hermeneutiske spiral*. Det innsamlede datamaterialet må settes inn i en større sammenheng for å få tak i en dypere mening og forståelse i lys av en helhet av (Dalen, 2011).

Hensikten med denne studien har vært å øke forståelsen av temaet og belyse elevers og læreres opplevelser av en alternativ skoledag. Det fenomenologiske fokuset er sentralt ettersom informantene beskriver sine subjektive erfaringer og opplevelser. Studiets mål om å utvikle en større forståelse for disse erfaringene og opplevelsene gjør det hermeneutiske fokuset aktuelt (Maxwell, 2005).

### **3.1.2 Forskerens rolle og førforståelse**

I forskningsprosjekter er det viktig at forskeren er klar over sin rolle og førforståelse. Dette gjelder spesielt i kvalitativ forskning hvor forskeren selv er det viktigste ”instrumentet” i forskningen (Wormnæs, 2005). Forskeren kommer inn i forskningsprosessen med sin førforståelse og vil derfor aldri være helt nøytral (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning er de fleste analysetilnærmingene basert på at forskeren fortolker datamaterialet. Om ikke forskeren er bevisst dette, kan dette bli en sentral feilkilde ettersom at det vil kunne påvirke tolkningen av resultatene. Selv om forskeren går inn for å ikke være forutinntatt, vil bakgrunn og erfaringer alltid til en viss grad påvirke tolkningene (Dalen, 2011).

For at forskeren selv og andre skal forstå analysen og tolkningen bedre, er det viktig at forskeren er bevisst og synliggjør sin subjektivitet (Postholm, 2010). Jeg har jobbet for å være minst mulig subjektiv i mine tolkninger av det informantene har fortalt meg gjennom at jeg har lyttet til dem, tatt opptak av intervjuene, transkribert ordrett og forsøkt å formidle informantenes historier gjennom deres egne ord. For å øke validiteten vil jeg nå redegjøre for min førforståelse slik at leserne lettere kan sette seg inn i mitt utgangspunkt og bedre forstå mine fortolkninger.

Gjennom min utdanning innen spesialpedagogikk har jeg tilegnet meg kunnskap om barn og unges utvikling og ulike behov. Ideelle tiltak for disse elevene har blitt vektlagt i utdanningen. Gjennom praksis har jeg erfart at det kan være en stor utfordring å gjennomføre mange av disse tiltakene i skolen. Manglende kompetanse og ressurser hindrer skolene å gi alle elevene tilpasset opplæring og å inkludere dem i den ordinære undervisningen.

Prinsippet om at alle skal inkluderes i skolen står sterkt i skolen i dag og har også preget min førforståelse. Gjennom teorigrunnlaget i dette studiet, empiri og politiske diskusjoner har jeg gjort meg opp en førforståelse av alternative skoler generelt. Jeg mener den høye andelen voksne i alternative skoler er svært viktig for at denne elevgruppen skal få positive mestrings- og læringsopplevelser. Min oppfatning er at så langt det er mulig er det best for elevene at de er i sin klasse og en del av sitt skolemiljø. Men i tilfeller hvor elever ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, kan det i være hensiktsmessig å gi dem et tilbud utenfor sin ordinære skole. Etter mine besøk på Gården sitter jeg igjen med et inntrykk av at dette er et godt tilbud for denne elevgruppen og at det er til berikelse for dem. Min førforståelse kan ha både positive og negative konsekvenser for min studie. Det positive er at jeg lettere kan oppfatte informasjonen jeg henter inn ettersom jeg har en bakgrunnskunnskap om temaet. Et negativt aspekt er at min førforståelse kan farge min tolkning.

## **3.2 Kvalitativ tilnærming**

I valg av forskningsmetode så jeg på hvilken tilnærming som kunne gi meg den informasjonen jeg trengte for å svare på mine problemstillinger. Jeg var først og fremst ute etter elevenes og lærernes opplevelser av den alternative skoledagen, og ønsket å få større forståelse for, og å komme i dybden av, deres opplevelser. Ut i fra formålet og problemstillingene i studien vurderte jeg at en kvalitativ tilnærming ville egne seg best. Kvalitativ forskning kjennetegnes av at det er få personer som undersøkes og det er fokus på dybdeorientering med vekt på forståelse og meningsinnhold (Vedeler, 2000). Mennesker skaper sin egen sosiale virkelighet og gir meninger til sine erfaringer. Gjennom kvalitative studier kan forskeren få større innsikt i informantens verden (Befring, 2002).

Videre i dette delkapitlet vil utvalg, barn som informanter, kvalitativt forskningsintervju, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervjuene presenteres.

### **3.2.1 Utvalg**

I dette studiet ble informantene valgt ut hensiktsmessig. Et hensiktsmessig utvalg var her et bestemt antall elever og lærere som kunne bidra med rikest mulig informasjon ut fra det jeg ønsket å undersøke (Dalen, 2011; Vedeler, 2000). Jeg fikk kontakt med en sentral person på den alternative skolen som hjalp meg med å finne frem til aktuelle kandidater. Han tok kontakt med elever og lærere som kunne passe inn i mine kriterier. De som viste interesse ble

valgt ut. Det kan ha påvirket validiteten at utvalget ikke er tilfeldig utvalgt. Kriterier som skulle gjelde for mitt utvalg var:

- Ungdommene måtte være elever på Gården og ha vært det siden senest høsten 2012.
- Lærerne måtte ha vært med på Gården siden senest høsten 2012. I tillegg var det et kriterium at de skulle være lærere på den ordinære skolen de dagene de ikke var på Gården.

Kriteriet om at alle måtte ha deltatt på Gården siden høsten 2012 var for å sikre at de hadde tilstrekkelig med erfaringer og opplevelser å dele. Jeg ønsket lærere som kunne relatere seg til både den ordinære og den alternative skolehverdagen. I tillegg ønsket jeg å intervju den daglige lederen ved den alternative skolen for å få innblikk i hans tanker og opplevelser omkring alternative opplæringstilbud. Fire elever, tre lærere og daglig leder ble forespurt om de ønsket å delta, og alle svarte ja til dette.

Jeg ønsket å intervju både jenter og gutter, kvinnelige og mannlige lærere. Ettersom det bare er ei jente som er elev ved Gården, ble kjønnsfordelingen i utvalget noe skjevt. I tillegg fikk jeg ikke intervjuet den kvinnelige læreren jeg hadde avtale med, på grunn av sykdom. Dermed er kun én av informantene jente, mens de resterende seks er gutter/menn. Dette kan ha ført til at jentenes perspektiv ikke har kommet like tydelig frem som guttenes perspektiv.

### **3.2.2 Barn som informanter**

Elevene som har vært informanter i denne studien er alle under 15 år og regnes derfor som barn. Intervjusituasjoner med barn kan by på andre utfordringer enn intervju med voksne (Gamst, 2011; Solberg, 1991). Det kan blant annet lett bli et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og barnet. Det er derfor ekstra viktig at intervjueren er bevisst sin rolle. Å skape tillit i intervjusituasjonen er avgjørende for hvordan barnet svarer og kvaliteten på ytringene (Hundeide, 2003). Barn er kompetente kommunikasjonspartnere, men det er avgjørende at intervjueren kommuniserer med barnet på en slik måte at barnet kan fortelle på sin egen måte, i tillegg til å føle at de har noe viktig de kan bidra med (Gamst, 2011; Postholm, 2010). Før intervjuet startet, informerte jeg elevene om at det ikke var noen svar som var riktig eller gale slik at de skulle føle en trygghet på at jeg ikke var ute etter bestemte svar. Elevenes opplevelser skulle stå i sentrum og jeg lyttet til dem med interesse.

### 3.2.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning er det ulike metoder som kan benyttes, som observasjon og intervju. Det var naturlig for meg å velge et kvalitativt forskningsintervju ettersom jeg kunne få tak i informanter som var villige til å stille opp og gi meg personlig informasjon i en naturlig setting. I et slikt intervju har informantene mulighet til å svare nyansert på spørsmålene om hvordan de opplever sin hverdag. Kvale og Brinkmann (2009) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantenes hverdagsliv fra deres eget perspektiv. Dette er i tråd med den fenomenologiske tanken om å få tak i en annen persons *livsverden*. Det kvalitative intervjuet er godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

Semi-strukturert intervju med en intervjuguide ble valgt fordi det har en viss struktur, slik at det ble relativt likt for alle informantene, samtidig som det gav fleksibilitet nok til å fange det unike. Det ville gi meg muligheten til å utvide om det skulle dukke opp nye temaer, og det ville åpne for at informantene kunne fortelle og utdype enkelttemaer (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.2.4 Intervjuguide

Det sentrale rundt alternative opplæringstilbud, inkludering, tilpasset opplæring, lærer-elev-relasjoner, vennskap, mestringsforventning, selvoppfatning og motivasjon ble identifisert ut fra teori og tidligere forskning. Disse lagde rammen for intervjuguiden (Dalen, 2011). I prosessen frem til at intervjuguidene var klare, diskuterte jeg formuleringer og hvilke type spørsmål som kunne egne seg med min veileder. Spesielt så vi på hvordan spørsmålene til ungdommene skulle formuleres slik at de lett skulle forstå hva jeg spurte om.

Fordi det var tre informantgrupper utarbeidet jeg tre ulike intervjuguider (vedlegg 4,6 og 7). Én til elevene, én til lærerne og én til den daglige lederen. De samme hovedtemaene ble brukt som utgangspunkt i alle intervjuguidene. Dette ville gjøre at jeg lettere kunne sammenligne svarene deres i etterkant. Daglige leder fikk også spørsmål rettet mot tankene og filosofien bak prosjektet. Lærerne og daglig leder fikk utdelt et informasjonsskriv med sentrale spørsmål noen dager før intervjuet (vedlegg 5). Dette var for at de kunne starte tankeprosessen på forhånd og at de forhåpentligvis kunne gi meg mer utfyllende svar.

### **3.2.5 Prøveintervju**

For å sikre god validitet valgte jeg å gjennomføre prøveintervju for å teste ut om spørsmålene hadde god nok kvalitet, om det er ting jeg som intervjuer burde gjøre annerledes i intervjusituasjonen, og om det tekniske utstyret fungerte (Dalen, 2011). For å teste intervjuguiden til lærerne, utførte jeg et prøveintervju av en medstudent som selv er lærer og jobber med spesialundervisning i en skole i Oslo. Under prøveintervjuet kom det frem at enkelte spørsmål kunne være vanskelige å svare på, og at enkelte spørsmål burde omformuleres. Det viste seg også hensiktsmessig å bytte rekkefølge på enkelte spørsmål. En tidligere elev ved Gården sa seg også villig til å stille opp på et prøveintervju, men trakk seg dessverre rett før intervjuet. Jeg valgte derfor å også teste intervjuguiden for elevene på samme medstudent og diskutere formuleringene med henne. I tillegg ble det første elevintervjuet gjort en uke tidligere enn de andre intervjuene, for å ha mulighet til å omformulere spørsmål jeg oppdaget var vanskelig for eleven å forstå.

### **3.2.6 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuer med fire elever, to lærere og daglig leder ble gjennomført. Intervjuene ble gjort over to dager, på den dagen i uken elevene var på Gården. De ble gjennomført i et uforstyrret rom og det ble brukt lydopptak under alle intervjuene. Dette var for å få med alt informantene sa helt nøyaktig, noe som er med på å øke validiteten i studien. Intervjuene tok fra 20 til 70 minutter. Det var spesielt stor variasjon i hvor mye elevene snakket. Intervjuguiden ble brukt aktivt, men enkelte spørsmål ble besvart tidligere i intervjuet og ble derfor droppet. Oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte ble stilt hvis det var naturlig.

Det opplevdes som en stor utfordring å intervju elevene som ikke snakket så mye. De hadde ordknappe svar og dette krevde mye av meg som intervjuer. Jeg hadde forberedt noen oppfølgingsspørsmål, men måtte i tillegg improvisere flere for å få dem til å fortelle mer utdypende. Dette gav i de fleste tilfeller ikke mye mer informasjon. Med elevene som snakket mye var det en utfordring å holde fokus på temaene i intervjuguiden. Enkelte elever hadde behov for å snakke om andre ting som opptok dem og intervjuene ble lengere enn jeg hadde sett for meg. Samtidig ga dette et bredere bilde av informanten og hva de er opptatt av.

Under intervjuer kan det komme frem ulike ting man ikke har vært forberedt på. Det kan være at informanten åpner seg og forteller om veldig personlig ting, eller at vonde følelser og



ubehagelige ting informanten har ”lagt fra seg” bringes opp. I slike situasjoner kan intervjuet ha en *terapeutisk effekt* ved at de får satt ord på ting som oppleves vanskelig (Gamst, 2011). Dette opplevde jeg i et av intervjuene, hvor en informant fikk frem følelser og tanker rundt flere ting i livet sitt. Det var tydelig at eleven hadde mye på hjertet han trengte å snakke om.

Jeg noterte ned egne inntrykk jeg fikk underveis i intervjuet, i tillegg til ting jeg observerte hos informanten. Størstedelen av notatene gjorde jeg umiddelbart etter intervjuene slik at jeg kunne ha min fulle oppmerksomhet mot informanten. Dette hadde jeg med meg i analysearbeidet (Dalen, 2011).

### **3.3 Bearbeiding av datamaterialet**

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i bearbeidingen av datamaterialet; transkribering, analyse, koding og kategorisering.

#### **3.3.1 Transkribering**

Intervjuene måtte transkriberes fra lyd til tekst før analysearbeidet kunne starte. Dette ble gjort umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Jeg gjorde all transkribering selv for å bli enda bedre kjent med datamaterialet (Dalen, 2011). Under transkriberingen brukte jeg dataprogrammet NVivo 10 som verktøy. Gjennom dette programmet kunne jeg sette ned hastigheten på lydopptakene slik at jeg lettere fikk med meg alt som ble sagt. Teksten ble sjekket opp mot lydfilene i etterkant for å sikre at alle var sitert korrekt. Deretter valgte jeg å bare forholde meg til det skrevne materialet.

#### **3.3.2 Analyse, koding og kategorisering**

Å analysere kvalitativ data er en prosess, og de ulike elementene i analysen vil gå inn i hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) sier at analysen i kvalitative studier starter allerede i intervjufasen. Her iakttar og observerer forskeren, og det er viktig å notere ned ting underveis i prosessen, også egne følelsesreaksjoner. Analyseprosessen kan hjelpe til å få en mer helhetlig forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011).

Det kan være hensiktsmessig å lese datamaterialet fra begynnelse til slutt ved første gjennomlesning for å prøve å sette seg inn i hva informanten forteller (Dalen, 2011). Dette gjorde jeg og noterte ned hovedtemaer og ting som ble gjentatt flere ganger. Også i

organiseringen og bearbeidingen av datamaterialet har jeg brukt NVivo 10 som verktøy. Bruken av programmet har gjort at jeg har fått muligheten til å ha god oversikt over datamaterialet noe som kan ha bidratt til å øke validiteten i studien.

En temasentrert analytisk tilnærming er benyttet i denne studien og datamaterialet er delt opp etter temaer (Thagaard, 2009). Kodingsprosessen var en viktig del av analysen. Målet med kodingsprosessen var å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet ved å ta data fra hverandre og sette det sammen på nye måter. For å kunne belyse temaene lagde jeg kategorier som var rettet mot det teoretiske grunnlaget (Corbin & Strauss, 2008). Jeg var også åpen for å lage nye kategorier om nye aspekter skulle dukke opp, men dette var ikke tilfelle. I analysen og tolkningen har jeg forsøkt å finne indre sammenhenger i datamaterialet noe som har ført til en dypere forståelse for temaet. Informantenes stemme og deres beskrivelser er vektlagt for å sikre validitet (Dalen, 2011).

I resultatkapitlet er temaene igjen delt opp i en beskrivende del og en tolkende del (Thagaard, 2009). I den beskrivende delen er et utvalg av elevene og lærernes utsagn presentert. Overskriftene *Elevene* og *Lærerne* er brukt for å skille utsagnene fra hverandre. I den tolkende delen kalt *Diskusjon*, har jeg arbeidet for å få en dypere forståelse av datamaterialet. Utsagnene er diskutert opp mot teori, empiri og problemstillingene. En kritikk mot temasentrert analytisk tilnærming er at temaene løsrives fra den helhetlige konteksten noe som kan føre til at individfokus kan bli borte. Dette kan imidlertid være positivt ved at anonymiteten til informantene blir bedre. Samtidig gir også denne analysemetoden mulighet til å se generelle trekk ved informantgruppen (Thagaard, 2009). Målet med inndelingen er å få en dypere forståelse av datamaterialet og for å gjøre det oversiktlig for leseren.

## **3.4 Kvalitet i studien**

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet vil bli redegjort for i dette delkapitlet.

### **3.4.1 Validitet**

Validitet sier noe om studien undersøker det den er ment å undersøke og gyldigheten av studien (Dalen, 2011). Det er en utfordring å sikre kvaliteten i et kvalitativt studie, ettersom det er subjektive opplevelser i en bestemt kontekst som skal formidles. Hele forskningsprosessen må være kjennetegnet av nøyaktighet for at forskningsresultatene kan

kalles valide (Kvale & Brinkmann, 2009). Troverdighet er et viktig validitetskriterie i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Troverdighet er viktig gjennom alle stadiene i forskningsprosjektet og vil fungere som en kvalitetssikring. Studiens troverdighet vil øke om man kan vise at undersøkelsen er utført på en slik måte at informantene med sikkerhet er identifisert og beskrevet på en riktig måte. En måte å sikre dette på er å investere tid i miljøet og bli kjent med kulturen (Dalen, 2011). Jeg var til stede tre dager på Gården for å bli bedre kjent med miljøet og skape tillit blant informantene før gjennomføringen av intervjuene. Jeg hadde også en del samtaler med elever og lærere og fikk innblikk i deres hverdag på Gården. Dette ga meg mulighet til å bli kjent med informantene, noe som kan ha bidratt til beskrivelsen av dem er riktig.

Maxwell (1992) beskriver fem ulike validitetskategorier. Disse er *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generaliserbarhet* og *evalueringsvaliditet*. Videre vil fire av dem jeg finner relevant for mitt studie bli kort beskrevet og gjort rede for.

*Deskriptiv validitet* handler om forskerens tydeliggjøring av hvordan datamaterialet er samlet inn og hvordan det er tilrettelagt for tolkning og analyse (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). I dette kapitlet har jeg nøye beskrevet forskningsprosessen og innhenting av data, for å gi leseren innsikt i kvaliteten i studien. Bruk av lydopptaker, umiddelbar ordrett transkribering, og bruk av NVivo 10, er med på å styrke den deskriptive validiteten.

*Tolkningsvaliditet* handler om i hvilken grad man får tak i essensen av informantenes følelser og tanker og finner indre og dypere sammenhenger i materialet (Maxwell, 1992). Det er essensielt at forskeren skriver ned utsagnene så presist som mulig for å sikre at dette blir grunnlag for den videre forskningen (Dalen, 2012). Meningsytringene må ses i lys av konteksten informantene er i og debatten om alternative skoler i samfunnet vårt (Postholm, 2010). Under intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg hadde forstått informantene rett. Min førforståelse kan ha påvirket tolkningsprosessen, men ved å være den bevisst, i tillegg til å synliggjøre min subjektivitet, har jeg hatt fokus på å være så objektiv som mulig (Postholm, 2010).

*Teoretisk validitet* viser til om de teoriene som er brukt er med på å gi en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omhandler. Det handler om validiteten av begrepene forskeren bruker og forholdet mellom dem (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). For å styrke den teoretiske

validiteten har jeg operasjonalisert de mest sentrale begrepene i problemstillingene og gitt en dypere forklaring av undertemaene i teoridelen. Spørsmålene i intervjuguiden er basert og utformet på studiens teoretiske forankring. I tillegg er teori og tidligere forskning brukt for å understøtte det informantene sier.

*Generaliserbarhet* handler om overførbarhet eller om ytre validitet. Det er et spørsmål om undersøkelsesresultatene har overføringsverdi til andre personer, tider eller miljøer enn de som har blitt direkte studert (Dalen, 2011; Maxwell 1992). Generalisering har over tid blitt mer relevant også innen kvalitative studier. Forskere ser i økende grad verdien i kvalitative studier, og metoden har blitt mye mer utbredt også innen pedagogiske og psykologiske fag. Kvalitativ forskning bygger som nevnt på en forestilling om at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Dermed er det ikke bare én sannhet. Det informantene har fortalt meg er deres subjektive opplevelse og kan ikke direkte overføres til andre individer. Selv om målet ikke er å statistisk generalisere, mener Vedeler (2000) at kvalitative studier likevel kan være nyttig og kan overføres til andre lignende settinger, selv om studien er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Hun sier at en *naturalistisk generalisering*, kan være nyttig. Her vil leseren oppleve teksten som nyttig i egen situasjon og studien kan bidra til at leseren ser og tolker praksisfeltet på en ny måte.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet-begrepet er hentet fra kvantitativ forskningstradisjonen og handler om pålitelighet. I kvalitativ forskning blir spørsmålet om reliabilitet en utfordring. Forskeren har en rolle som utformes i samspill med informantene og situasjonen de er i, og det blir derfor en utfordring for andre å nøyaktig etterprøve fremgangsmåten ved innsamling og analyse. Dette er enklere i et kvantitativt forskningsprosjekt hvor forskeren ikke på samme måte er involvert i innhenting av data (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) mener at vi i kvalitative studier må finne alternative måter å nærme oss spørsmålet om reliabilitet på. Dette kan gjøres ved å beskrive alle leddene i forskningsprosessen nøyaktig, noe jeg har prøvd å gjennomføre. Likevel kan en trussel for påliteligheten i mitt studie være at jeg er en utrent og uerfaren forsker, ettersom dette er første gang jeg gjør en relativ stor forskningsoppgave. Hadde jeg vært mer erfaren hadde antakeligvis alt fra planleggingsfasen, gjennomføringen og slutføringen av studiet blitt gjort på en enda mer gjennomtenkt og nøyaktig måte.

### 3.5 Etiske utfordringer

I all forskning må etiske hensyn ivaretas. Det innebærer at all forskningsvirksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper. Disse er nedfelt i lover og retningslinjer (NESH, 2006). Vi må tenke gjennom hvilke type spørsmål vi kan stille og hvilke metoder vi bruker for å samle inn ny kunnskap. Vårt behov for å samle inn kunnskap må vektes mot den enkeltes privatliv og verdighet (Dalen, 2011). Gjennom hele prosessen har samfunnets behov for kunnskap om alternative opplæringstilbud blitt vektet opp mot hensynet til informantene.

Søknad om godkjenning av gjennomføring av prosjektet ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Søknaden ble godkjent (vedlegg 1) og jeg kunne levere ut informasjonsbrev og samtykkeerklæringer (vedlegg 2 og 3). For å skape en fortrolig relasjon til informantene informerte jeg om at alt datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt. De fikk vite at deres anonymitet ville bli sikret så godt som mulig og at de til en hver tid kunne trekke seg uten at dette ville få negative konsekvenser. I tillegg fikk de informasjon om prosjektets formål (Vedeler, 2000).

Informantene skulle ha et fritt og informert samtykke til å delta i studien. Dette skulle ikke skje gjennom press (Dalen, 2011). Etter forslag fra NSD, lot jeg ungdommene samtykke muntlig slik at de lettere skulle føle muligheten til å trekke seg før intervjuene. Skriftlig samtykke fra foreldrene ble hentet inn på forhånd ettersom alle elevene er under 15 år.

Jeg velger å ikke identifisere Gården ved navn, da dette kan gjøre det enklere å identifisere informantene. Det er få ungdommer som deltar på Gården hvert år og det har krevd god anonymisering for å sikre ungdommenes beskyttelse spesielt.

Elevene i studien har av ulike årsaker vansker med å tilpasse seg den ordinære skolen. På bakgrunn av dette var jeg opptatt av at elevene ikke skulle føle press om å prestere på intervjuet, men oppleve mestring og en følelse av at det var de som hadde noe viktig å fortelle meg. Temaene i intervjuet kunne bringe opp nederlag og vonde følelser hos elevene. Hvordan jeg skulle møte slike situasjoner, er noe jeg kunne ha tenkt enda mer igjennom før jeg foretok intervjuene. For å sikre at elevene skulle få oppfølging i etterkant, ble pedagogisk ansvarlig på Gården informert om enkelte følsomme temaer som kom opp under intervjuene.

## 4 Resultater

Funnene i et forskningsprosjekt skal kommuniseres til leseren og bør derfor presenteres på en oversiktlig og leservennlig måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Resultatene fra denne studien er presentert med overskrifter og underkategorier for å gi en god oversikt. Alle sitater over 40 ord er satt i kursiv med innrykk for å fremheve at det er et sitat. Sitater under 40 ord står i teksten markert med doble anførselstegn. Resultatene ses i lys av problemsstillingene, teori og tidligere forskning.

Det er noe ujevnhet i mengden på informantenes svar, noen svarte mer utfyllende enn andre. Jeg har likevel forsøkt å få frem alle stemmene, men enkelte er sitert oftere enn andre ettersom dette var nødvendig for å få frem de ulike aspektene. Enkelte fyllord som ”da”, ”ikke sant” og ”liksom” er fjernet og grammatiske feil er rettet i sitatene. Der dette hadde betydning for meningsinnholdet, har endringer ikke blitt gjort.

Det er en blandet gruppe med voksne på Gården, både lærere, frivillige og håndverkere. Alle vil bli betegnet som *lærere* hvis ikke annet er relevant i sammenhengen. For eksempel vil *håndverker* bli nevnt om dette er vesentlig for det informantene forteller om.

### 4.1 Informantene

Informantene består av fire elever, to lærere og daglig leder. Daglig leder fungerer som lærer på Gården og blir her presentert som en lærer, tross at han ikke jobber i den ordinære skolen. Alle informantene har fått fiktive navn som jeg kommer til å bruke under presentasjonen av resultatene. Med hensyn til elevene som er informanter, og i tråd med Gårdens syn, er ikke elevenes utfordringer utdypet. Jeg vil derfor bruke begrepene rolig og uro/urolig for å beskrive elevenes atferd. Alle elevene bortsett fra Ida har med seg en lærer fra sin ordinære skole.

Kristian, 14 år	Hans, 14 år	Truls, 13 år	Ida, 14 år
Kristian har vært elev ved Gården siden høsten 2011. Han har utfordringer med uro og konsentrasjon i den ordinære skolen.	Hans har vært elev ved Gården siden høsten 2011. Han har utfordringer med uro og konsentrasjon i den ordinære skolen.	Truls har vært elev ved Gården siden høsten 2012. Han viser en rolig atferd.	Ida har vært elev ved Gården siden høsten 2011. Hun viser en rolig atferd.

Lærer Rune	Lærer Lars	Lærer Håvard
Rune er daglig leder ved stiftelsen ved gården hvor den alternative skoledagen blir arrangert. Han er med på det meste av det som skjer i løpet av dagen på Gården.	Lars har jobbet som lærer i 8 år. Han har vært pedagogisk ansvarlig for den alternative skoledagen siden starten i 2006. De resterende fire dagene jobber han som lærer ved en av de lokale skolene som er med i prosjektet.	Håvard har jobbet som lærer i 25 år og har vært lærer på Gården siden høsten 2012. De resterende fire dagene jobber han som lærer ved en av de lokale skolene som er med i prosjektet.

## 4.2 Presentasjon og diskusjon av funn

Det er en sammenheng mellom flere av funnene ettersom temaene er nært knyttet til hverandre. For å minske gjentakelser er enkelte aspekter bare belyst under ett tema selv om det kunne vært nevnt under flere. Den generelle opplevelsen og trivselen til lærerne og elevene vil bli presentert før mer spesifikke temaer blir presentert. Gjennom kapitlet vil jeg ha en diskusjon opp mot de ulike temaene. Temaene resultatene er delt opp i er:

Generell  
opplevelse  
og trivsel

Tilpasset opplæring og skole-motivasjon	Inkludering	Lærer-elev-relasjoner	Vennskap	Mestring og selvoppfatning	Motivasjon til videre skolegang
-----------------------------------------	-------------	-----------------------	----------	----------------------------	---------------------------------

## 4.3 Generell opplevelse og trivsel

- **"Jeg hopper litt rundt inni meg og roper JIPPI"!**

### Elevene:

Sitatet i overskriften er fra Hans. Han forteller at skoledagen på Gården er noe han gleder seg til og at han gjerne skulle vært der flere dager i uken. Han gruer seg når han skal på sin ordinære skole og begrunner dette med at han nok en dag bare skal sitte stille og kjede seg:

*Når jeg kommer til Gården om morgenen tenker jeg: "Endelig, nå skal jeg ha det gøy en hel dag! Dette skal bli moro"! Jeg hopper litt rundt inni meg og roper "JIPPI". Men når jeg er på skolen er jeg litt sånn slapp inni meg og roper "BUH"! For det er ikke noe særlig gøy på skolen, bortsett fra gymtimen da, for da får vi gjort noe aktivitet. Onsdagene og helgene er mine favoritt dager for da har jeg det mest gøy.*

Kristian forteller at han har en helt annen energi på Gården enn på den ordinære skolen. Han forteller at på den ordinære skolen er alle slitne, på Gården er alle "i hundre". Han forteller at det er lettere å komme seg opp den dagen han skal til Gården:

*Når mamma vekker meg så sier hun: "Er du våken"!? Og da sier jeg "Hmm... Jeg er våken...". Hun maser og maser. "Ja, jeg er våken", også ligger jeg liksom bare... også glemmer jeg selvfølgelig at det er onsdag. Og når jeg oppdager det, da er det rett opp, kle på meg, pusse tenner, gå ut, også får jeg mat her. (...) Jeg tenker at jeg skal ha det gøy, jeg skal ikke kjede meg, jeg skal ikke lage f...skap og alt det".*

Hans forteller at han egentlig ikke fikk plass på Gården dette skoleåret fordi det var andre fra skolen hans som skulle få sjansen:

*Jeg tryglet dem om å få lov til å være her i år også, siden jeg likte meg så veldig godt her. Jeg hadde blitt så veldig god elev og jeg trengte egentlig ikke å være her mer, men jeg ville fortsatt være her og lære mer. Da det ble en ledig plass som jeg kunne ta, tok jeg den mens jeg hadde sjansen.*



Truls forteller også at Gården er en fin plass å være og at han gleder seg til skoledagen der. Ida svarer litt annerledes: ”Det er egentlig kjempebra på Gården, det er kjempekoselig her, og jeg trives godt, men jeg vet ikke hvorfor jeg er her”. Hun sier at lærerne har forsøkt å forklare henne hvorfor hun er elev på Gården. Etter vi har snakket litt om dette sier hun: ”Kanskje jeg ikke snakker høyt nok i klassen, jeg liker ikke å lese høyt, kanskje det er derfor”? Hun uttrykker også at hun savner flere jenter på Gården ettersom hun er den eneste jenta dette skoleåret. Hun sier hun trivdes enda bedre i fjor da de var tre jenter der.

### **Lærerne:**

Lærerne uttrykker også at de trives på Gården. Lærer Lars sier at han føler seg heldig som har fått jobbe med noe av det han synes er aller mest spennende, og et prosjekt han har hatt et engasjement for i mange år. Han har vært med siden oppstarten og han er glad for at han fortsatt får være med. Han forteller videre at denne dagen i uken betyr mye for ham personlig. Det er en utfordring at alle typer elever skal rommes, og han blir tvunget til å utfordre sin toleransegrense og sine verdier. Han sier det er utfordrende og krevende å utvikle nye ting og tenke litt utenfor den ordinære skolehverdagen, men at det samtidig er utviklende og lærerikt:

*Jeg synes det er det mest spennende jeg har gjort, så jeg trives veldig godt. Det utfordrer en veldig som menneske, sånn i møte med en elevgruppe som i utgangspunktet ikke ønsker å lære. Elever som egentlig har gitt opp og som kanskje har blitt gitt opp også. Så det er en kjempespennende utfordring, først og fremst å prøve å finne metoder og innfallsvinkler for å kunne snu en negativ trend og hjelpe dem til å få en ny start.*

Han forteller at tilbakemeldingene fra foreldrene er en spesielt stor motivasjon for hans arbeid. Historier om at elevene har en positiv utvikling både faglig og sosialt gleder han.

Lærer Håvard trives også godt på Gården, men han tror ikke det passer for alle lærere å jobbe der. Han mener noen lærere foretrekker å være i klasserommet og jobbe med opplegget sitt der, i trygge, kjente rammer. For hans del passer det veldig fint å få litt variasjon og avbrekk fra den ordinære skolehverdagen. Han sier at han alltid drar hjem med en god følelse etter en dag på Gården.

Ut i fra disse utsagnene kan vi se at både elevene og lærerne opplever skoledagen på Gården positivt og at de trives godt. Det eneste unntaket er Ida, som sier hun trives, men gir uttrykk for at det ikke er helt optimalt for henne å være der på grunn av få jenter.

### **Diskusjon:**

Det at guttene sier at de gleder seg til å komme på Gården, kan vitne om at de trives, at de er positivt engasjert og finner dagen meningsfull. To av dem beskriver den ordinære skolen som kjedelig og umotiverende. Dette samsvarer med Ogden (2012) som opplever at elever som viser atferdsproblemer trives og får positive læringsopplevelser først når de får et alternativt opplæringstilbud. Dette kan tyde på at Gården har et godt fysisk og psykososialt miljø som er med på å fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Trivselen de opplever på Gården kan være med på å gi dem mer læringslyst, de kan få utnyttet sitt læringspotensial og forhåpentligvis minsket risikoen for fravær og at de dropper ut av videregående opplæring (Tangen, 2012a). Dette ser ut til å være et aspekt som er med på å gjøre at opplæringstilbudet på Gården er til elevenes beste.

Ida trives også på Gården, men savner andre jenter. Dette er noe som opptar ledelsen på Gården (se avsnitt 2.1.3). De ønsker å få inn flere jenter, men opplever dette som en utfordring. At det er få jenter på alternative skoler generelt kan være begrunnet i forskjellige interesseområder mellom gutter og jenter. Forskere hevder også at dette kan skyldes at det er mer praktisk og fysisk arbeid på de alternative skolene, noe som tradisjonelt har appellert mer til gutter (Jahnsen et al., 2006; Sørli, 1991). Samtidig tilbyr Gården grupper i kunst og håndverk, dyrehold og matlaging, som tradisjonelt er aktiviteter som appellerer til jenter. Det kan også tenkes at selve seleksjonsprosessen med å tilby plass på alternative skoler kan være påvirket av kjønnsforskjeller.

Ida er i tillegg usikker på hvorfor hun er på Gården. Det kan tenkes at hun har vansker med å se at hun trenger dette tilbudet, noe som kan skyldes at det kan være utfordrende for ungdom å se sin egen situasjon i et større og mer langsiktig perspektiv. Det kan være utfordrende å se sin egen situasjon i et større perspektiv. Det kan også tenkes at det er mer synlig at elever som viser uro kan ha nytte av tilbudet. Den ordinære skolen har tradisjon for å belønne elever som klarer å sitte stille og lytte, noe som fører til at rolige elever passer bedre inn i skolens rammer (I. Lund, 2012). Dette kan gjøre det mer utfordrende for rolige elever, og deres medelever, å forstå hvorfor de går på alternativ skole. Ida er den eneste av informantene som

ikke har med en lærer fra sin ordinære skole, og dette kan gjøre at oppfølgingen av henne ikke blir like tett som for de andre. Det kan tenkes at hennes følelse av sammenheng mellom Gården og den ordinære skolen hadde blitt enda bedre om hun hadde hatt med en lærer. Ida hadde muligens hatt en mer positiv totalopplevelse, og fått bedre utbytte av tilbudet på Gården, om hun hadde fått grundigere forklaring på hvorfor hun er der og om det hadde vært flere jenter på Gården.

Lærerne gir tydelig uttrykk for at de trives på Gården, og synes det både er meget viktig og meningsfullt å arbeide med denne elevgruppen. Lærer Lars er samtidig ærlig på at det utfordrer han. Hans selvrefleksivitet kan være nyttig for å skape et troverdig møte med elevene og kan være med på å stadig videreutvikle hans relasjonskompetanse (Drugli, 2012; Lassen, 2012; Schön, 2002). Den ordinære skolen har flere begrensninger når det kommer til ressurser og fysisk miljø, og kan dermed hindre lærernes spontane og kreative måter å møte elever på. Gårdens miljø ser ut til å inspirere lærernes kreativitet og fleksibilitet til å finne nye metoder og innfallsvinkler for hvordan de kan legge til rette for at tilbudet skal bli til elevenes beste. Engasjementet til lærerne ser også ut til å smitte over på elevene (Manger et al., 2012). Et avbrekk fra den ordinære skolen ser ut til å oppleves som en berikelse både for lærerne og de fleste elevene.

## 4.4 Opplevelse av tilpasset opplæring og skolemotivasjon

- **Fra å sovne på pulten til å være aktivt engasjert**

### Elevene:

Elevene sammenligner Gården med den ordinære skolen når de snakker om hvordan opplevelse de har av tilpasset opplæring på Gården. Både Kristian og Hans forteller at det er greit at det er litt teori på Gården, men uttrykker at det er altfor mye teori i undervisningen på den ordinære skolen deres. Kristian forklarer at han får lettere med seg ting når undervisningen er mer praktisk rettet og han får være aktiv deltakende:

*På Gården er det mer praktisk og da føler jeg liksom... da vet jeg liksom mer. Da får jeg det med meg selv om jeg gjør en annen ting. Jeg synes det er litt spennende å gjøre ting og lære ting når det er litt annerledes. Ikke bare sitte på skolen å gjøre det.*

*Det virker greit å være snekker for da snakker alle i bakgrunn, og da får jeg liksom med meg ting. Men å sitte og se på læreren snakke og skrive oppgaver, da blir jeg helt borte og irritert. Jeg tar opp mobilen eller så sover jeg. Alle i klassen sovner. Læreren vekker oss når timen er ferdig.*

Gjennom snekring har Kristian fått erfare at matte er et viktig og morsomt fag:

*Det er matte i snekring, det liker jeg, for det er sånn morsom matte, for du må finne ut den og den meteren og dele på den meteren og det er liksom greit. Men det å tegne det i boka blir liksom helt surr.*

Som Kristian gir også Hans uttrykk for at timene på skolen er lite engasjerende og at det han gjør er å slappe av. ”Jeg er ikke den eneste som gjør det. Jeg lytter jo, så jeg lærer noe. Jeg lener hodet på pulten mens jeg lytter”.

Kristian forteller at han er glad i gym på skolen fordi da slipper han å sitte stille: ”Jeg er jo tross alt glad i gym og jeg er jo hele tiden ute og driver med aktivitet, fordi jeg klarer egentlig ikke å sitte stille mer enn 10 min før jeg må ut og gjøre noe”. Hans forteller også at han skulle ønske at det var mer gym i den ordinære skolen:

*Jeg skulle ønske vi hadde noe mer gym. Sånn at det kunne bli mer aktivitet i oss. Sånn at vi nærmer oss punktet de har her på Gården. For her gjør vi mye aktivitet. Her kan vi være med på gårdsarbeid, kjøre traktor, laste ved, hugge trær og hugge vedkubber. Også kan vi være på snekkergruppe hvor vi kan lage forskjellige ting.*

Hans sier videre at den ordinære skolen burde lære av Gården:

*Det vi gjør her på Gården er mye morsommere og lettere enn det vi gjør på den vanlige skolen. Man lærer noe og man gjør det morsomt mens man lærer det. Her får vi lære samtidig som vi har det gøy. Det er egentlig det den vanlige skolen skulle gjort, men ikke gjør.*

Hans forteller at lærerne på Gården er bedre til å forklare hvorfor de skal lære ting enn på hans ordinære skole:

*På den vanlige skolen er det mye mer vanskelig å skjønne ting fordi de ikke forklarer oss hvorfor vi må lære det. De bare sier: "Nå skal vi gjøre det og det, gjør oppgave det og det, det skal være ferdig til den og den tiden, og da og da er det friminutt". Men her på Gården gir de oss bedre grunner til å lære ting. Vi er med på å lære det og vi får vite hvorfor vi må lære det og hvor viktig det er.*

Ida har en annen opplevelse av dette på sin ordinære skole. Hun sier at kontaktlæreren hennes er veldig flink til å fortelle at man kan ha bruk for det de lærer videre i livet. Hun forteller at dette gir henne lyst til å lære. Truls og Ida er fornøyd med undervisningen på sin ordinære skole, men synes det er fint med praktiske oppgaver som de får mer av på Gården. Om undervisningen på sin ordinære skole sier Truls: "Det er helt okay, det er ikke sånn at jeg kjeder meg ihjel som nesten alle de andre gjør".

Elevene fikk spørsmål om skolemotivasjonen hadde endret seg etter de startet på Gården. Kristian forteller at skolemotivasjonen hans har vært veldig dårlig. Han har vært veldig skolelei etter mye mobbing og ga blaffen i skolen. Han var sammen med venner, helst dem som går på videregående. Han forteller at han var innom skolen av og til. Han hevder skolemotivasjonen hans nå har økt, men motivasjonen for å komme på Gården er større enn den ordinære skolen. "Jeg er liksom glad her på Gården, men med en gang jeg ser den vanlige skolen blir jeg deppa, jeg blir fort irritert og jeg hisser meg opp for ingen ting".

Hans forteller også at skolemotivasjonen har økt noe etter at han startet på Gården. "Den har forandret seg med 20 prosent. Helt siden jeg begynte her har jeg fått mye høyere karakterer, jeg har jobbet mye hardere og fått et par flere venner". Han forteller at han tidligere var veldig slapp og likte å late seg. Han mener nå at han er mye mer kreativ og gjør mer enn tidligere. Ida forteller at hennes skolemotivasjon er bra og at hun liker å jobbe med skolearbeid og mener dette ikke har forandret seg etter hun startet på Gården. Truls sier også at skolemotivasjon hans har vært bra hele tiden og at deltakelse på Gården ikke har hatt noen betydning for dette.

### **Lærerne:**

Lærer Håvard forteller at mange av elevene på Gården har vanskelig med å sitte stille på en skolepult. De har masse energi som de har behov for å få ut. Han mener det er bra for disse elevene å få gjøre fysiske ting på Gården. Han legger til at gym i den ordinære skolen ikke er

nok aktivitet for alle og tror at elevene selv ønsker mer fysisk aktivitet. Han opplever at opplegget på Gården har en fin balansegang mellom teori og praksis:

*Jeg tror det er akkurat passe dose skole i forhold til den praktiske delen her på Gården. Hvis det hadde bikket mer over på skolestruktur, blitt strikttere, med pulter og sånt, så tror jeg kanskje det hadde blitt for mye av skoledelen igjen for noen av elevene. Der er en balansegang.*

Han synes det er utfordrende at det som regel bare er én lærer i timen i den ordinære skolen. I tillegg er elevene i en vanlig skoleklasse som regel på forskjellige stadier i innlæringen. Dette gjør det vanskelig å gi alle elevene tilpasset opplæring. På Gården er de i en helt annen situasjon, med mange voksne, færre elever og elevene har mange av de samme utfordringene. Han mener derfor det er lettere å tilpasse opplæringen på Gården.

Lærer Lars legger vekt på at på Gården får elevene utviklet praktiske ferdigheter. Han legger vekt på at elevene må se hensikten med læringen, ikke bare oppleve at det er påkrevd. Lærerne må klare å fortelle hvorfor ting skal læres, gjerne med å gi eksempler fra egne liv. Han mener dette er spesielt viktig for denne elevgruppen. Gjennom å få prøve seg på forskjellige yrker på Gården, opplever han at flere elever ser betydningen av å lære seg å lese og skrive. Han sier at elevene da har forstått betydningen av skole og at det faktisk kan være ganske interessant. Hvis de for eksempel vil bli håndverkere kan de oppdage at de trenger å lære å lese og skrive for å oppnå dette.

På Gården har de også større mulighet til å benytte seg av bedrifter i nærområdet hvor elevene kan få oppleve at opplæringen er tilpasset deres behov og at de kan se en sammenheng og mening med det de lærer. Lærer Rune sier at dette er et område de kan utvikle enda mer. Han sier at utplassering på bedrifter utenfor Gården er mest aktuelt for de eldste elevene. De har gjort en del av det, men nå har det vært mye aktivitet på Gården som, etter hans mening, per i dag har vært tilstrekkelig.

Gården arrangerer møter med elevene sammen med foreldrene annet hvert år hvor de følger opp i forhold til skolemotivasjon og skolefaglig utvikling, i tillegg til det sosiale. Formålet er også å sikre at de får en positiv overgang til den øvrige skoleuka. Gården er opptatt av å ha et godt samarbeid med foreldre og det arrangeres også egne foreldremøter.

Lærer Lars forteller at de fleste som er elever ved Gården har dårlig skolemotivasjon. Han har erfart at forandring tar tid, og at man ikke må gi opp for fort selv om det ikke umiddelbart gir de resultatene man håper på. Det tar tid å snu en negativ trend hos elevene. Han sier at de må fortsette å jobbe med det de tror på og det de har erfaring med at har fungert. De ser ofte en positiv endring hos en del av elevene etter et halvt år. Da har de begynt å få et litt annet bilde av seg selv, kanskje kommet inn i et nytt spor og fått ny motivasjon for skolen. Lærer Lars er ikke i tvil om at dagen har vært med å endre elevene på skolen. Han hevder at dagen på Gården har vært årsaken til at de trives bedre på skolen og at det å er lettere å komme seg opp om morgenen. Han har fått mange positive tilbakemeldinger både fra foreldre, lærere og elevene selv. Han forteller om tilbakemeldinger fra foreldrene som vitner om en positiv forandring hos elevene:

*Jeg har fått tilbakemelding fra en del foreldre om at denne dagen har hatt veldig stor betydning og at den har bidratt til at elevene har det bedre, de gleder seg til skoleuka, de har blitt flinkere til å hjelpe til hjemme, de har fått flere venner, de forteller mer hjemme og har også blitt mer motivert for å jobbe med skolen.*

### **Diskusjon:**

Kristian og Hans sier at deres skolemotivasjon for ordinær skole har økt etter de ble elever ved Gården, noe også lærerne på Gården bekrefter. Den økte motivasjonen kan tenkes å springe ut fra at de opplever dagen på Gården som meningsfull og at de får positive læringsopplevelser (Befring, 2012b). På Gården opplever de å få være delaktige og å lære mens de har det gøy. Undervisningen blir av elevene beskrevet som lettere og morsommere enn i den ordinære skolen. Dette kan blant annet være begrunnet i at de får bruke interessene sine, utfolde seg mer fysisk, og er aktivt handlende. Kristians utsagn om at han lærer matte gjennom snekring, er et illustrerende eksempel på at elevene ser ut til å ha stort utbytte av praktisk innlæring (Befring, 2012b). På samme måte forteller Lærer Lars at elevene ser hensikten med å lære å lese og skrive, fordi de har behov for denne kunnskapen i praktiske yrker. Disse utsagnene kan vitne om at Gården klarer å legge opp til autentiske aktiviteter hvor elevene opplever mestring, mening og sammenheng (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997).

Opplæringen i den ordinære skolen synes ikke å være tilstrekkelig tilpasset og tilrettelagt for Kristian og Hans, ut fra deres opplevelse av å bli uengasjerte og å sovne i timene. De får

dermed ikke god nok nytte av de læringsmulighetene som finnes der (Befring, 2012b). Elevene trekker spesielt frem at på Gården får de være mer aktivt deltagende enn på den ordinære skolen, som oppleves som teoribasert og lite engasjerende. Også lærerne forteller at de ser betydningen av en mer fysisk aktiv skoledag for å få ut energi hos de elevene som trenger det.

Kunnskapsløftets (Kunnskapsdepartementet, 2006) ideelle målsetning om å sikre at elever tilegner seg basale grunnleggende ferdigheter, som gjør det mulig for dem å få tilstrekkelig kunnskap for å mestre både skolen og arbeidslivet, er god. For ungdommer som har vansker i skolen kan dette teoretiske fokuset imidlertid skape et negativt press som kan føre til lav motivasjon, følelse av mangel på mestring, og muligens mistriksel (Breilid & Sørensen, 2012). Utsagnet til Hans ”det er egentlig det den vanlige skolen skulle gjort, men ikke gjør”, vitner om at den ordinære skolen kan ha utbytte av å lære av hvordan Gården legger opp til positive læringsopplevelser for disse elevene (Breilid, 2007).

Ida og Truls skiller seg ut fra de andre to elevene ved at de opplever undervisningen på den ordinære skolen som interessant, og at de beskriver sin skolemotivasjon som god også før de ble elever ved Gården. Det kan se ut til at undervisningen på den ordinære skolen er tilpasset deres behov. Ettersom de er elever ved Gården, har skolene deres likevel ment at deltakelse på Gården er den beste tilpassede opplæringen de kan få. Behov for selvhevdelse og etablering av vennskap kan tenkes være en større grunn til at de er elever ved Gården, enn lav skolemotivasjon. Det kan derfor synes som at både elevene som trives i den ordinære skolen og de som er skoleleie, kan ha godt utbytte av å være på Gården, ettersom det er en større fleksibilitet for tilrettelegging både for faglige og sosiale utfordringer. Faglig og sosial tilrettelegging ser ut til å være aspekter som er med på å gjøre at opplæringstilbudet er til elevenes beste. Det kan tenkes at det hadde vært hensiktsmessig å ha et møte med elevene og foreldrene oftere enn annet hvert år for å sikre oppfølging av enkeltelever, deres skolemotivasjon og for sikre at det oppleves en sammenheng mellom de to skolene.

Mange av lærerne på Gården er også lærere på elevenes ordinære skoler. Likevel oppleves lærerne på Gården som mer kompetente til å legge til rette opplæringen og å få elevene mer motiverte. I tillegg til den tette bemanningen kan en spørre seg om dette også har noe med grunnholdningen på Gården å gjøre. Det er grunn til å tro at lærerne ved Gården kunne hatt et stort potensial til å legge til rette for elever i den ordinære skolen også, på bakgrunn av deres



holdninger og erfaringer med elever som viser uønsket atferd og lav motivasjon. Lærerne opplever likevel at det er krevende å tilpasse opplæringen i den ordinære skolen. Det kan tenkes å ha noe med rammebetingelser og kapasitet å gjøre, som fører til at det blir vanskelig å gi den opplæringen som er til elevenes beste (Hargeaves, 2003; Jahnsen et al., 2009; Lindqvist & Nordäng, 2006).

## 4.5 Opplevelse av inkludering

- ”Noen ganger er det nødvendig å ta ut elevene”

### Elevene:

Elevene ble spurt om hva klassekameratene på den ordinære skolen synes om at de er på Gården en dag i uken. Kristian har kun fortalt én kamerat i klassen hvor han er den ene dagen. Han mener de andre i klassen ikke har noe med det. Han hevder det ikke er flaut å fortelle det, men han tror ikke de bryr seg. Når medelever spør hvor han er den ene dagen, svarer han at han er sammen med en fra barnevernet som han kan snakke med og finne på ting sammen med. Han uttrykker en frykt for at andre skal oppsøke ham på Gården fordi de har lyst til å være sammen med ham og er redd for å da få skylden for at de dukker opp. Han forteller at han nødig vil miste plassen sin på Gården og vil derfor ikke ta den sjansen.

De andre elevene er åpne om hvor de er den ene dagen i uken. Hans og Truls opplever at medelevene synes det høres spennende ut å være elev på Gården. Truls sier: ”De sier det er urettferdig og at de også vil starte her fordi de skjønner at det er gøy her”. Hans forteller:

*De andre i klassen sier at jeg er heldig som får sjansen til å være et sted der det er gøy. De synes jeg er veldig heldig og de ville også begynne her. Jeg sa at det var sjelden at folk som ikke trenger litt ekstra hjelp med oppgaver er der, men mesteparten i klassen min trenger ikke det.*

Ida synes heller ikke at det er flaut å fortelle de andre i klassen hvor hun er en dag i uken. Men hun opplever det som en utfordring å fortelle dem hvorfor hun er der. ”De andre i klassen vet at jeg er her. Men de vet heller ikke hvorfor jeg er her. Når de spør meg om det, har jeg heller ingen svar egentlig”.

Elevene fikk også spørsmål om de føler at de går glipp av noe ved å ikke være på den ordinære skolen sin hver dag. Kristian nevner at det er dumt å gå glipp av revyarbeidet på skolen, noe han var aktivt med på i perioden intervjuet ble gjennomført. Hans forteller at han går glipp av ting, men at det er verdt det så lenge han får være elev på Gården:

*Jeg føler at jeg går glipp av noe, men jeg føler inni meg at det er noe som ikke kan være interessant, eller viktig å lære meg. Men så finner jeg ut dagen etter at det er det. Men jeg vil heller være her enn på skolen uansett om det er veldig viktig eller litt viktig eller ikke viktig i det hele tatt. Jeg vil heller holde meg her enn å være på skolen uansett hva det er.*

Hans forteller videre at det flere ganger har hendt at klassen hans får beskjed om at de skal ha prøve dagen etter han har vært på Gården. Han får ikke med seg denne beskjeden fordi han er på Gården og går glipp av øvingen klassen gjør. Han uttrykker frustrasjon over at han ikke aner hva han skal gjøre når han kommer til sin ordinære skole, og ikke har fått sjansen til å øve til prøver. Han forteller at han ønsker å få gode karakterer og mener læreren bør si fra i god tid slik at han også får øvd seg til prøvene.

Truls forteller at han aldri har tenkt at han burde vært på sin ordinære skole når han er på Gården. Han har lyst til å komme på Gården hver uke, men forteller om morens bekymring:

*Moren min er bekymret for at jeg går glipp av noe på skolen. Vi har mange ganger hatt prøver på denne dagen, så hun synes jeg går glipp av det. Hun vil at jeg dra på skolen min noen ganger, men jeg vil ikke for jeg synes det er ganske spennende her.*

Ida forteller at hun føler at hun går glipp av mye faglig på sin ordinære skole. Hun uttrykker også bekymring for at hun ikke skal få karakterer i alle fag på grunn av at hun er på Gården. ”Jeg går glipp av kunst og håndverk som er samme dag som jeg er på Gården. Så jeg får ikke karakter i det. Det er også andre fag jeg ikke får karakter i. Det synes jeg er litt dumt”.

Ingen av elevene uttrykker at de føler seg annerledes på grunn av at de går på en alternativ skole en dag i uken. Kristian forteller om sin opplevelse av dette:

*Nei, jeg føler liksom bare at jeg er en person som får ekstra undervisning, det er greit for jeg sliter med litt sånn... det er greit å få litt ekstraundervisning. Jeg føler meg egentlig heldig som får gå her, for det er jo egentlig nesten ingen skoler som får kommet hit. Jeg føler at jeg er heldig som får ekstra undervisning og får det hyggelig.*

### **Lærerne:**

Lærerne fikk spørsmål om hva de tenker om å ta ut elever fra sin ordinære skole en dag i uken. Lærer Rune har troen på at den ene dagen elevene er på Gården, kan føre til at de får det bedre på sin ordinære skole de fire resterende dagene:

*Jeg tror man bare må være realistisk og tenke at det noen ganger er nødvendig å ta ut elevene. (...) Da vi utviklet dette systemet, var vi veldig opptatt av at eleven ikke skulle tas ut fem dager i uka, men vi ønsket å se hvor lite eleven kunne tas ut for å få det bedre de øvrige skoledagene.*

Han er opptatt av at elevene skal være en del av det store fellesskapet på sin ordinære skole. Hvis elevene hadde blitt tatt ut flere dager i uken, mener han at det ville blitt vanskelig for dem å opprettholde det sosiale nettverket og umulig å bygge vennskap på den ordinære skolen. Han forteller at det ligger i deres strategi å ikke ta ut elevene mer enn akkurat det som er nødvendig.

Lærer Lars sier at det burde vært rom for alle elever i den ordinære skolen, men at den da må organiseres annerledes enn den er i dag. Han har tro på mer praktisk læring. Men så lenge det er så mange elever per klasse og det er såpass mye teori de skal igjennom, hevder han at disse elevene har det bedre ved alternative opplæringstilbud enn å være tilstede i den ordinære skolen hver dag i ti år uten å lære. Han hevder at elever som faller utenfor i den ordinære skolen, lett kan bli stigmatisert og føle seg enda mer spesielle fordi de går sammen med så mange normalt fungerende elever. Det blir kanskje en daglig påminnelse om at de ikke er bra nok, eller presterer godt nok. De er til stede på skolen, men skolen klarer ikke å tilrettelegge skolehverdagen godt nok for dem fordi det er så mange elever. Derfor hevder Lærer Lars at det kan være et godt alternativ å gi elevene en alternativ skoledag hvor de kan styrke sin tro på seg selv og få positive læringsopplevelser.

Frivillighet er også noe Lærer Lars vektlegger. Elevene blir fortalt at det er helt frivillig å være på Gården, at verken ledelsen på den ordinære skolen eller på Gården bestemmer om de skal være der. Etter at elevene har prøvd å være på Gården i noen uker, kan de selv ta avgjørelsen om de ønsker å fortsette der. Dette tror han er bra, for da er de innstilt på å gjøre en innsats og bidra når de er til stede på Gården.

Lærer Håvard synes det er kjempefint at elever som trenger det, kan få et avbrekk fra den vanlige skoleuka. Han mener at elevene sannsynligvis har mer å tjene på å være på Gården den ene dagen i uken, enn å være på sin ordinære skole. Han forteller at elever ofte synes det er dumt å bli tatt ut av klasserommet for støttetimer i den ordinære skolen. Men han har aldri opplevd at de elevene han har med fra sin skole har satt noe spørsmålstegn ved å komme til Gården. Han har heller ikke hørt noen si noe negativt til elevene når de kommer tilbake på sin ordinære skole dagen etter. Han tror ikke elevene synes det er flaut å være elever på Gården. Han har hørt dem frimodig fortelle sine medelever om at det er kult på Gården og at enkelte medelever har spurt om de også kan få være med.

Elever som ”forsvinner” i den ordinære skolen har veldig godt av en dag på Gården i følge Lærer Håvard. På Gården er det lettere å fange opp elever som isolerer seg fra fellesskapet:

*Kanskje de går hjem som den samme etter en hel skoledag. De har ikke skjont noe mer, de har ikke fått noen svar, de har ikke opplevd noe. På Gården er det lettere å fysisk se dem, de forsvinner ikke i mengden. I skolegården kan man stå i et hjørne og bli borte for alle. Selv om lærere har inspeksjon kan det være vanskelig å få øye på dem. Men hvis en elev gjør det på Gården så ser man det mye bedre.*

Den nye rektoren på skolen til Lærer Håvard var på besøk på Gården samme dag som intervjuet ble gjennomført. Lærer Håvard synes dette var kjempepositivt. Han mener det er viktig at ledelsen på skolen får se hva som foregår på Gården og at elevene får se at rektor er tilstede der også. Lærer Håvard forteller at han bare har sagt positive ting om Gården til kollegaene sine på skolen han jobber. Skolen ligger i gangavstand til Gården og han mener det er viktig å ta vare på kontakten dem i mellom fordi det er mye spennende som skjer på Gården som elevene kan ha stor nytte av.

## **Diskusjon:**

I utgangspunktet skulle man tro at elever som blir tatt ut av den ordinære skolen en dag i uken, står i fare for å falle ut av det sosiale fellesskapet i skolen og for å miste muligheten for et prososialt fellesskap med jevnaldrende. Nordahl (2010) legger vekt på at mangfoldet i en klasse er en berikelse for alle elever og at det har betydning for elevenes samlede resultat. Det kan derfor tenkes å være uheldig å ta elever ut fra sin ordinære klasse. Funnene i denne studien viser at Gården er et attraktivt tilbud og at det ikke oppleves stigmatiserende eller ekskluderende. Elevene føler seg heller ikke annerledes på bakgrunn av å være elev ved Gården. Dette samsvarer med forskningen til Jansen et al. (2009), som fant at elever i alternative opplæringstilbud på deltid ikke opplever seg annerledes eller marginalisert. Dette kan begrunnes med at informantenes medelever på den ordinære skolen finner det attraktivt å være elev på Gården. Både lærere og flere elever forteller at de har fått spørsmål fra andre elever om de også får begynne på Gården. Ettersom det oppleves som et attraktivt tilbud, kan elevene på Gården bli interessante for sine jevnaldrende på den ordinære skolen, og dermed få bedre utgangspunkt for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet.

Kristian har valgt å ikke fortelle klassen at han er på Gården, men han begrunner ikke dette med skamfølelse eller frykt for å bli stigmatisert. Hans forklaring til sine medelever er at han er sammen med en i barnevernet, noe som burde være like risikabelt med tanke på å bli stigmatisert. Han ser også tydelig ut til å ha akseptert sine spesialpedagogiske behov og han fremstår åpen om dette. Det kan derfor synes som at han ser på Gården som et fristed hvor han får en pause fra den ordinære skolen og elevene der.

En konsekvens av at elevene blir tatt ut av skolen en dag i uken, er at de ikke er totalt inkludert i det faglige fellesskapet på sin ordinære skole. Mens lærerne gir uttrykk for at elevene har større utbytte av å være på Gården enn på deres ordinære skole denne ene dagen, opplever flere av elevene i studien at de til tider går glipp av noe skolefaglig som kan gå ut over muligheten til å få karakterer. Spesielt Hans og Ida uttrykker bekymring for dette. Dette kan tyde på at det er en utfordring å gi elevene en helhetlig og sammenhengende opplæring ut fra den enkeltes behov, og at det faglige innholdet på Gården og den ordinære skolen ikke samsvarer. Dette er en av hovedutfordringene til alternative skoler (Jahnsen et al., 2009), og noe ledelsen på Gården forteller at de hele tiden ønsker å bli bedre på (se avsnitt 3.1.2). I tillegg kan det se ut til at tilrettelegging og oppfølging på den ordinære skolen har et forbedringspotensial for at elever ikke skal gå glipp av trening til, og informasjon om, prøver.

De fleste skolene som er med i prosjektet har vært med i hele prosessen siden oppstarten. Dette gjør at Gården kan oppleves som et tiltak som er en del av deres ordinære skole og kan dermed virke mindre ekskluderende. At rektoren på en av de ordinære skolene kom på besøk til Gården, vitner om at de ønsker et nært samarbeid. Det tette samarbeidet kan styrke elevens opplevelse av faglig sammenhengen mellom de to skolene, og sørge for at Gården kan oppleves som en del av den ordinære skolen (Antonovsky, 2012; Jahnsen et al., 2009).

Inkludering i et sosialt fellesskap ser ut til å være et aspekt som er med på gjøre at opplæringstilbudet på Gården er til elevenes beste. For at tilbudet skal være til elevenes beste på lang sikt, bør formell koordinering av prøver og karaktergivning forbedres.

## 4.6 Opplevelse av lærer-elev-relasjoner

- **"Man kan liksom si alt til henne".**

### Elevene:

Alle elevene forteller at det er godt å komme til Gården om morgenen. De vet hva som møter dem. De forteller at de blir tatt i mot av lærerne på en måte som får dem til å føle seg velkommen. Kristian sier: "De står liksom foran døra når du kommer inn og tar deg i mot, og sier: "velkommen". Det føles som du er hjemme fordi de tar deg med inn".

Hans forteller at lærerne kommer bort til ham med en gang de ser ham, tar ham i hånda og sier "god dag og velkommen". Dette gjør lærerne med alle elevene som kommer, hver gang. Hans mener dette er en mye hyggeligere måte å bli tatt i mot på morgenen enn det han opplever på sin ordinære skole: "Hei, sett deg ned, finn bøkene dine, timen starter nå". Truls og Ida forteller at de også opplever det fint at lærerne på Gården hilser på elevene når de kommer. Ida uttrykker at dette er en grunn til at hun synes det er fint å være der.

Alle elevene sier de kan snakke med lærerne om ting de tenker på. Ida nevner spesielt en voksenperson på Gården som hun har ekstra tillit til: Hun sier: "Man kan liksom si alt til henne". Kristian uttrykker også at han kan fortelle ting til lærerne på Gården og han forteller at hvis han sier i fra til lærerne at noen plager ham på Gården, tar de tak i det med en gang. Han får både støtte og beskyttelse. Han forteller:

*De bryr seg faktisk om alle. Hvis jeg har problemer, så sier jeg i fra, eller sier ”den og den personen har trua meg” og da tar de tak i det med en gang. På den gamle skolen min tok det to uker før dem tok tak i det og da var det for sent...*

Hans sier det betyr mye for ham at lærerne setter pris på hans interesser og lærer ham å kjenne. Han mener lærerne tar elevene mer på alvor på Gården og han setter pris på at de deltar på aktivitetene de har. Han sier:

*De er interessert i det vi er interessert i. De lærer seg å kjenne oss, vi får mer tid med dem. Vi får lært mye mer om dem og de får lært mer om oss. De blir mer kjent med oss. De vet hvilke aktiviteter vi kan gjøre for å få oss til å ha det gøy og kose oss her. Det er derfor denne gården har hatt denne businessen i flere år (...) og de setter mye mer pris på det jeg liker å gjøre enn det lærerne på skolen gjør.*

Hans hevder også at lærerne på Gården gjør en bedre jobb med å få elevene til å lære ting på kort tid og forteller at han generelt lærer mer på Gården. Han sier at selv om lærerne vanligvis jobber på forskjellige skoler, klarer de sammen å lage en fin dag for elevene på Gården. ”Lærerne her er mer ”JIPPI”, mens de på skolen er mer ”snork”. Vi blir tregere på skolen, men lærerne her får de oss til å bli mer aktive”. Alle elevene forteller også at lærerne er flinke til å skryte av dem. Hans forteller: ”Lærerne er hyggelige, jeg har fått ganske mye skryt av dem for de har sett meg drive med snekring og spurt om jeg har drevet med det før, og det har jeg jo”. Lærerne kan også til tider oppleves som strenge ifølge elevene. Men dette er i situasjoner hvor det er konflikter blant elevene eller dårlig språkbruk. Dette er noe elevene uttrykker er greit. Kristian forteller at man kan diskutere med lærerne uten at de går han på nervene.

På spørsmål om lærertetthet sier både Kristian, Truls og Ida at de synes det er kjempefint at det er en del lærer på Gården. De begrunner dette med at det er nødvendig fordi de har flere ulike oppgaver og grupper lærerne må være til stede på. Hans forteller at lærerne er akkurat mange nok til å ta vare på elevene som er der, passe på at de gjør alt riktig og ikke lager bråk. Han mener at antall elever i forhold til lærere ikke er det sentrale. Det avgjørende er om læreren har kontroll på elevene.

### Lærerne:

Måten lærerne tar imot elevene på om morgenen er en bevisst satsning på Gården. Lærer Rune forteller at han har en opplevelse av at mange av elevene savner å bli møtt ordentlig:

*Jeg er opptatt av at de møtes i døra, håndhilser, får øyekontakt, ønsker dem en god dag, (...) det setter litt standarden med en gang: "Nå har du kommet hit og nå går det bra, nå er vi sammen med deg", det er viktig. Og det er viktig gjennom hele dagen.*

Lærer Rune vektlegger at alle elevene skal ha noen de kan snakke med på Gården. Han mener det er grunnleggende viktig at elevene blir ivaretatt, sett og hørt. Lærer Håvard opplever at elevene kommer like ofte til han for å snakke om ting på den ordinære skolen som på Gården, men at han har mye mer tid til å prioritere dette på Gården. Han forteller at lærerne er tilgjengelige på en helt annen måte enn i den ordinære skolen og at det derfor er lettere å ta seg god tid til å snakke med elevene.

I følge Lærer Lars er forutsigbarhet en viktig faktor for å jobbe mot en positiv lærer-elev-relasjon. Han mener stabilitet, at lærerne er der over tid, er en forutsetning for at elevene skal få tillit til lærerne. Bak måten Lærer Lars møter elevene på, ligger det et ønske om å formidle at hver enkelt elev har en unik verdi og et unikt potensiale. Han mener denne grunntanken er viktig for å skape en god relasjon. Han forteller at det til tider kan være vanskelig å holde dette frem når han blir møtt med en atferd hos elevene som er utfordrende. Han håper likevel at dette gjennomsyrrer måten han er på mot elevene, hvordan han kommuniserer med dem og hvordan han forventer at de skal kommunisere med hverandre.

Elevene som kommer til Gården har opplevd mange nederlag i skolen og Lærer Lars er derfor opptatt av at elevene skal oppleve en grunnleggende tillit uavhengig hva de presterer. Han synes det er fint at han slipper å gi elevene karakterer på Gården, fordi han opplever at dette kan være en barriere og ødelegge for relasjoner mellom lærer og elever i den ordinære skolen. Gir han elever dårlig karakterer, opplever han at det tar lenger tid å bygge opp tilliten hos eleven og en tro på at han bryr seg om elevene, uansett hvilke resultater de oppnår. Han legger også til at elevene må oppleve læreren som ekte og troverdig for at de skal føle trygghet. Lærer Rune uttrykker også at det er et sterkt ønske at elevene skal oppleve at de har en unik verdi og mener dette er fundamentet for at elevene skal lære:



*Jeg tenker at elevene må oppleve at de er akseptert. Det er så utrolig grunnleggende. Vi voksne har en oppgave, og det håper jeg vi greier, at elevene opplever at de betyr noe, at det er viktig at de er til. Ja, at de kjenner at det er godt å leve. Det er noen som bryr seg rundt dem, noen som er interessert i å høre på dem. Jeg tror det er det som er fundamentet.*

Også Lærer Lars påpeker at det er vesentlig at de voksne blir kjent med elevenes interesser, hobbyer, drømmer, håp, tanker for fremtiden og det de har med seg. Lærerne må vise at de er interessert i eleven og løfte frem at det de har å komme med er viktig og har en verdi. Lærer Lars forteller at dette er grunnen til at en elev blir intervjuet hver dag de er på Gården. Eleven får fortelle om familien, interesser og hobbyer. Lars mener det er en fin måte å løfte frem sider ved eleven på, som ikke så lett kommer frem i skolen og ellers.

Lærerne forteller at de ”slår hardt ned” på uønsket atferd og upassende språkbruk. I stedet for å si at det er en regel, snakker og reflekterer de sammen med elevene rundt hvorfor det er viktig å respektere hverandre og tolerere hverandres ulikheter i felleskapet på Gården, i den ordinære skolen og i samfunnet ellers. Lærer Lars mener dette er såpass viktig at dette er noe de prioriterer høyt. Han tror også at elevene opplever at de har det bedre når de har det hyggelig rundt seg, og respekterer både seg selv og andre. Lærer Rune forteller også om at de tar tak i hendelser med en gang de skjer, for eksempel negativt språkbruk. Betydningen av språkbruken blir ofte diskutert med elevene og er et tema det stadig jobbes med. Han mener den ordinære skolen ikke har like mye tid til å arbeide med dette, og tror arenaer som Gården er helt nødvendig for dette arbeidet.

Alle lærerne i studien setter stor pris på at det er en såpass høy lærertetthet på Gården. Lærer Rune sier: ”Vi er utrolig heldig som har så tett lærerkontakt, men det er nødvendig. Det er en utrolig god investering faktisk”. Lærer Lars vektlegger også verdien av at de er såpass mange og er en sammensatt gruppe av voksne, både pedagoger, frivillige og ulike håndverkere:

*Det har vært en veldig bra kombinasjon i den modellen vi har, at vi har både lærere og håndverkere, fagfolk som har forskjellig kompetanse, forskjellig aldre, forskjellig livserfaring og sammen prøver vi å finne ut en måte å jobbe med elevene på, som fungerer best mulig.*

## **Diskusjon:**

Det er en grunnleggende holdning blant lærerne på Gården at hver enkelt elev har en unik verdi. Måten elevene opplever å bli tatt i mot på, og lærernes tanker om elevens behov for å bli møtt, sett og bekreftet, vitner om at lærerne på Gården har god relasjonskompetanse (Drugli, 2012). Det ser ut til å være svært gjennomtenkt hvordan lærerne møter elevene og ut ifra det elevene forteller ser det ut til at lærerne når frem med sine intensjoner.

Det kan synes som om lærerne på Gården gjennom en anerkjennende holdning har klart å opprette tillit hos elevene (Drugli, 2012). Alle lærerne i studien er opptatt av at elevene skal ha noen å snakke med på Gården, og alle elevene opplever at de har dette. Lærernes møte med negativ atferd og språkbruk på en hensiktsmessig måte, kan også være med å fremme trygghet fordi elevene stoler på at lærerne støtter og beskytter dem (Pianta et al., 2002). Både gjennom lærernes og elevenes uttalelser, kommer det frem at dette er et prioritert satsningsområde på Gården. Selv om lærerne kan oppleves strenge, har elevene likevel en positiv oppfatning av dem. At elevene blir inkludert i diskusjoner om hvordan de kan fremme positiv atferd og vise respekt for andre individer, synes å være med på å få eleven til å føle seg anerkjent, at de har rett til sin opplevelse, å bli lyttet til, og at de er en aktør i sin egen hverdag (Bandura, 1997; Drugli, 2012; Schibbye, 2009).

Det kan se ut til at lærernes interesse for det elevene er opptatt av, har ført gode relasjoner mellom lærere og elever og til at elevene føler seg sett (Befring, 2012b; Bø & Hovdenak, 2011; Nordahl & Drugli, 2010). Hans opplever at lærerne på Gården viser mye større interesse for det han er opptatt av enn hva lærerne på den ordinære skolen gjør. Dette kan vitne om en holdning blant lærerne som den ordinære skolen med fordel kan imitere. Det kan synes som at elevenes kunnskap og interesser er med på berike skolehverdagen på Gården (Befring, 2012b).

Det ser ut til at elevenes behov for voksenkontakt og samtaler med dem, blir dekket. Dette kan både komme av den høye lærertettheten, men kan også handle om organiseringen av skoledagen, i tillegg til kulturen og de voksnes innstilling på Gården. Elevene jobber tett med lærerne i mindre grupper, hvor det er tid og anledning til å ta opp ting med lærerne. Det kan synes som at lærernes intensjon om å komme elevene i møte både på morgenen og gjennom hele dagen, tillegg til fokus på å gi positive tilbakemeldinger, er av betydning for relasjonen mellom lærere og elever.

Det er ofte dyktige pedagoger med mye kompetanse og erfaring som jobber på alternative skoler (Jahnsen et al., 2006; Ogden & Sørli, 1991). Forskning fra den ordinære skolen viser at lærerne blir pålagt stadig flere oppgaver. Dette kan være en grunn til at de ikke finner tid til å prioritere å jobbe med relasjoner mellom lærer og elev på samme måte som lærerne på Gården har anledning til (Hargeaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006). På Gården slipper lærerne å bruke tid på å teste og vurdere elevene, men kan fokusere på relasjonsbygging og tilpasset opplæring. Gode relasjoner mellom lærere og elever er et aspekt som ser ut til å gjøre at dette tilbudet er til elevenes beste.

## 4.7 Opplevelse av vennskap

- ”Venner på et blunk”

### Elevene:

Elevene forteller om flere opplevelser rundt vennskap. Kristian forteller hvordan nye elever blir tatt i mot av de elevene som allerede er på Gården:

*Hvis det kommer en ny elev, så sier jeg: ”Hei, jeg heter Kristian, jeg er 14 år, jeg går på [navnet på skolen] i 9a”. Også er det da mange som sier det samme. Vi går og hilser og er sammen dem. Det gjør at de føler seg trygge her. Da skjønner de at jeg ikke er farlig.*

Hans har mange tanker om hvordan man bør gå frem for å bli kjent med nye venner. Han forteller også at han har fått en bestevenn på Gården:

*Når jeg møter en fyr jeg vet jeg kan bli kjent med, så prøver jeg å være den som er mest hyggelig mot den personen. Og da kan den personen stole fullt på meg. Og jeg kan vise han alt jeg kan og den personen viser alt han kan og vi blir gode venner og gjør morsomme ting sammen. Når man først vet hva den andre liker, og du liker det samme, så er det bare å gå bort til han å snakke om det. Så blir man jo venner på et blunk. Det var det som skjedde med meg og Truls. Jeg var veldig interessert i Ringenes Herre og det var han også. Derfor gikk jeg bort til han og begynte å snakke med han om det. Vi ble gode venner og nå blir vi med hverandre hjem nesten hver gang etter vi har vært på Gården.*

Truls forteller om første møte med Hans slik:

*Da jeg kom hit for første gang, det var da jeg møtte Hans. Vi var i forskjellige grupper, men da vi hadde lunsj sammen, drev Hans og gjorde sånne morsomme ting med en annen. (...) Alle begynte å le. Jeg holdt på å le meg i hjel.*

Hans og Truls går ikke på samme skole og kjente hverandre ikke før de begge var elever ved Gården. Hans forteller at han setter pris på at han nå får være på gruppe med Truls:

*På vår gruppe er vi bare to stykker og vi er veldig gode venner. Det er meg og Truls. Det synes jeg faktisk er veldig artig. Og jeg har nesten hele tiden vært på gruppe med ham for han er den jeg har vært mest god venn med av alle på Gården.*

Alle elevene er enige om at det er lettere å få seg venner på Gården enn på den ordinære skolen. Ida sier: ”Det er egentlig lettere her. På skolen må man bli ordentlig kjent først. Her gjør vi ting sammen”. Hans legger også vekt på at på Gården gjør de kreative ting sammen. Han sier at de andre elevene på Gården er hyggelige og at alle liker å ha det gøy.

Ida forteller at alle de tre jentene som var på Gården i fjor, var gode venner og fant på mye gøy sammen. Nå er hun den eneste jenta og skulle helst ønske at de var flere jenter, men hevder at det går fint å bli venner med guttene på Gården også.

### **Lærerne:**

Lærer Lars forteller at han gleder seg over at elevene finner hverandre på Gården og at de møtes utenfor skolen:

*Vennskap mellom elevene synes jeg er fint å se. De går hjem til hverandre etter skoletid. Jeg ser at de sakte, men sikkert bygger opp vennskap. Det betyr masse at de finner noe felles, om det er dataspill, eller hva der er, men at de bruker tid sammen på ettermiddagene, det merkes at det gir dem mot.*

Lærer Håvard forteller at en elev fra hans skole har fått en god kamerat på Gården. Han ser positiv forandring på dette området, også på den ordinære skolen:

*Han gikk mye alene i skolegården, holdt seg for seg selv. Han var en veldig knyttet person. Han har til og med fått seg en kompis her. De er litt sammen på fritiden også. Han tar mye mer initiativ både her og på skolen, har blitt mer utadvendt. Alle lærerne på den vanlige skolen er av samme oppfatning.*

Mange av elevene på Gården er dårlige til å ta kontakt med andre på en vanlig måte, i følge Lærer Håvard. Han opplever at de kan ta kontakt med hverandre ved å slå på hverandre. Lærerne tar tak i ting med en gang de opplever at det er noe negativt som skjer mellom elevene. Da unngår de at dette er noe elevene går og tenker på frem til de skal på Gården igjen uken etter. Han påpeker at på Gården får elevene erfaring med hvordan man bør omgås andre og lærer om samhandling mellom mennesker generelt.

### **Diskusjon:**

Et av kjennetegnene på elevene på Gården er at de har vansker med sosial samhandling. Flere av elevene opplever det lettere å få venner på Gården enn på den ordinære skolen, og begrunner dette med at de gjør aktiviteter sammen. En grunn til at det oppleves enklere å få venner, kan være at aktivitetene på Gården er styrt av voksne i trygge rammer, og dermed gir en unik mulighet for elevene til å bli kjent på nye måter. Lærerne er tilstede og elevene får rom til å prøve og feile med lærerne som støttespillere. Elevene forteller at i klasserommet på den ordinære skolen er det lite aktivitet og derfor mindre mulighet for å knytte vennskap. Dette gjør at det kreves mer sosial kompetanse og frimodighet for å bli kjent. Elevene nevner kun klasserommet som eksempel fra den ordinære skolen, men det kan tenkes at det er lettere å knytte vennskap gjennom praktiske fag også i den ordinære skolen, som for eksempel kroppsøving, heimkunnskap, kunst og håndverk eller prosjektarbeid. Friminuttene er også en arena hvor aktivitet står i sentrum, men om det ikke er organiserte aktiviteter kan det være vanskelig for mange i denne elevgruppen å ta initiativ til positivt samspill med medelever (I. Lund, 2012).

Relasjoner til jevnaldrende kan ha positiv eller negativ påvirkning på enkeltelever (Berndt, 2004). Både elevene og lærerne forteller at vennskapene som etableres på Gården er positive og opprettholdes også utenfor Gården. Elevene blir med hverandre hjem etter skoletid og finner på ting sammen på fritiden. Det kan være at elevene opplever det lettere å få seg venner på Gården fordi de kan kjenne seg igjen i de andre elevenes problematikk og utfordringer. Felles erfaringer kan også føre til at de knyttes til hverandre og vennskap dannes.

Selv om det er fokus på å sette sammen en heterogen elevgruppe, kan det ikke utelukkes at elever som ikke ”er bra for hverandre” blir venner og påvirker hverandre negativt. Dette kan også være en utfordring i den ordinære skolen, men der er det ofte flere prososiale jevnaldrende som elever med relasjonsvansker kan lære av. Dette er noe alternative opplæringstilbud har blitt kritisert for å ha for lite av (Nordahl et al., 2005).

En vanlig kritikk mot alternative opplæringstilbud, blant annet nevnt i Sørli (1991) og Jahnsen et al. (2006), er at elevene tas ut av den sosiale settingen i den ordinære skolen. Resultatene fra undersøkelsen viser imidlertid at fokusering på å gi sosial trening i en alternativ setting, kan være en arena for å utvikle vennskap. I tillegg til fysiske aktiviteter brukes åpent intervju av enkeltelever systematisk for at elevene skal bli bedre kjent. Elevene har dermed et godt utgangspunkt for å snakke sammen i etterkant og finne felles interesser, noe Hans og Truls vektlegger. Den sosiale kompetansetreningen kan også være med å gi elevene redskaper til å utvikle og opprettholde vennskap både på Gården og på den ordinære skolen (Manger, 2013). Det å bli tatt ut av skolen en dag i uken gir dermed nye muligheter for vennskap og sosial mestring for disse elevene, på en trygg arena med god oppfølging. Ingen av informantene forteller at det spesifikt går ut over vennskap de har i den ordinære skolen. Dette er på linje med forskning presentert av Jahnsen et al. (2009).

På Gården opplever elevene mestring på både faglige og sosiale områder, noe som kan gi dem tro på at de kan mestre dette også i den ordinære skolen. Ved tett oppfølging og hyppige tilbakemeldinger fra lærerne på Gården, kan elevene bli tryggere på seg selv og sine medelever. Om elevene har fått tiltro til sin egen sosiale kompetanse og evne til positiv samhandling gjennom vennskap på Gården, kan denne ene dagen bidra til at elevene lettere får seg venner også på sin ordinære skole. Dette er også noe Lærer Håvard forteller at han har observert, og som samsvarer med funnene i *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009). Disse forskerne vurderer at dette har en sammenheng med at elevene opplever mestring i tiltaket og framstår som kompetente, også når det gjelder å gå inn i relasjoner med jevnaldrende. Dette kan føre til at de tør å by mer på seg selv. Flere elever på Gården beskriver hensiktsmessige tilnærminger i møte med nye elever, som å hilse på dem, introdusere seg selv, finne felles interesser, være hyggelig slik at den andre kan stole på dem, og gi dem trygghet. Slik sosial atferd må læres og når elevene opplever positive konsekvenser av disse tilnærmingsmåtene, kan det være lærdom de tar med seg videre i livet (Bandura, 1997). På Gården bygger

elevene samhandlingsverktøy som kan styrke deres generelle evner til deltakelse og samarbeid i den ordinære skolen.

Det ser også ut til at elevene stoler på at lærerne på Gården griper inn og gir veiledning ved uvennskap. Lærerne forteller at de tar tak i negative hendelser mellom elever slik at det ikke får utvikle seg. Dette samsvarer med Kvillo (2012) som sier at man som voksen setter mye av standarden for hva som er akseptabel og ønsket atferd, og på hvordan relasjoner skal leves. Det at det foregår en diskusjon og grensesetting ved konflikter blant elevene, kan både gjøre det mulig for elevene å bedre forstå sin atferd og å finne frem til bedre strategier ved konflikter og problemløsning. Den raske tilbakemeldingen i den naturlige settingen synes å være med på å fremme sosial læring (Lassen & Breilid, 2010).

Det kan synes uheldig at det kun er en jente på Gården med tanke på hennes etablering av vennskap. Dette er noe ledelsen på Gården som nevnt er opptatt av, og de ønsker å ha en bedre kjønnsfordeling. Sett bort i fra dette, ser den alternative skoledagen på Gården ut til å være en godt egnet arena for denne elevgruppen for å etablere relasjoner med jevnaldrende, noe som samsvarer med funnene fra forskning gjort av Jahnsen et al. (2009). Etablering av vennskap og positiv samhandling med jevnaldrende, ser ut til å være et aspekt som gjør at opplæringstilbudet er til elevenes beste.

## 4.8 Opplevelse av mestring og selvoppfatning

- ”Jeg satt på hesten!”

### Elever:

Hans forteller at han var den første eleven på Gården som klarte å rygge med traktor med henger. Han greide å fullføre det uten å krasje eller bulke inntil noe. Han forteller at han fant ut helt på egenhånd hvordan han skulle gjøre det, uten at en lærer måtte forklare det for han. Han forteller stolt:

*Den voksne som var sammen med meg da, var veldig stolt over det jeg greide. For det var faktisk ingen andre elever som hadde greid det før. Jeg fikk en god del ros av nesten alle lærerne etter at de fikk vite det. Det var gøy å endelig føle noe så bra.*

Ida forteller at hun lagde mat for første gang i sitt liv på Gården. En av lærerne sa hun var flink og hun forteller at det gjorde henne veldig stolt. Hun liker nå å lage mat hjemme også.

På spørsmål om de føler at de kan lære noe av de andre elevene på Gården svarer Hans:

”Ja, men ikke av alle. Noen er litt håpløse, de tuller hele tiden. Men noen kan faktisk lære noe bort til andre som den andre personen ikke vet noe om. Så man lærer av andre elever”.

Hans forteller også at det kan være umotiverende hvis en annen elev klarer noe han ikke får til: ”Hvis noe nesten er helt umulig og en person greier det og jeg har prøvd mange ganger og ikke greier det, så gir jeg opp. Men det er bare hvis jeg feiler 20 ganger, da gir jeg opp helt”.

Truls forteller at han lærer mye av en annen elev: ”Han driver og gjør sånne ting som interesser meg litte granne. Han forteller meg ting som jeg ikke har visst eller sett før”.

Ida forteller at de andre elevene kan mye hun kan lære av og at det motiverer henne å se at andre elever mestrer: ”Når jeg ser på andre elever som aldri gir opp, så tenker jeg at jeg ikke burde gi opp med en gang, jeg bør prøve før jeg gir opp”. Kristian mener også at han kan lære ting av de andre elevene og blir inspirert når de får til ting. Han forteller at han selv liker å hjelpe til på hestegruppen fordi han føler seg flink med hester.

Alle elevene legger vekt på at lærerne på Gården bidrar til at de får tro på seg selv og at de kan mestre. Flere elever uttrykker at lærerne forstår dem og legger opp til at de skal få til ting. Alle elevene forteller at de har fått bedre selvtillit og mer tro på seg selv etter at de ble elever ved Gården. Også Hans forteller at de voksne på Gården har stor ære for at han i dag tror mer på seg selv:

*De voksne her har lært meg opp til å bedre forstå at selv om mange sier at jeg ikke har selvtillit og jeg selv ikke tror det, så har alle det. Lærerne her har lært meg opp til å tro på meg selv og det har dem jo greid. (...) Jeg føler at jeg har fått bedre selvtillit på grunn av at jeg har vært her på Gården. Jeg har lært meg hvordan det er å få bedre selvtillit og lært hvor mye bedre det er å ha selvtillit enn å ikke ha det.*

Det betydde mye for Kristian at snekkeren på Gården viste at han hadde tro på ham da han skulle fullføre et prosjekt på bygg- og anleggsgruppen. Han hadde selv mistet troen på at han skulle klare det. Han forteller:



*Jeg skulle lage et skap også ble det feil, også ble jeg irritert på meg selv. Jeg gjorde feil og sa: "Jeg gidder ikke å gjøre det! Nå driter jeg i det"! Men da sa han: "Nei, det er fint, vi kan gjøre det litt morsomt, vi kan prøve det som et eksperiment for det har vi aldri gjort her før". Så sa jeg at vi kunne prøve det. Vi ble faktisk ferdige og den ble faktisk ganske fin. Den var faktisk til faren min. (...). Så pappa holdt på å gråte, for han ble så glad. (...) Det føles faktisk godt at pappa kan tro på meg nå, endelig tror han på meg.*

Kristian sier at det er viktig at læreren viser forståelse om han ikke mestrer med en gang, med å for eksempel foreslå at han kan ta seg litt luft før han prøver igjen. Han har opplevd at lærere blir glade når han velger å prøve igjen. Han mener at lærere bør skryte av elevene og vise at de har tro på at elevene kan få til ting. Lærerne bør si at elevene ikke må gi seg.

Hans og Kristian sier at de opplever stor forskjell på lærerne på Gården og i den ordinære skolen når det kommer til oppmuntring. Hans forteller:

*Det er veldig stor forskjell på lærerne her og på den vanlige skolen. Lærerne her oppmuntrer oss til å gjøre ting, men det gjør de ikke på skolen. Her på Gården får de oss til å jobbe bra, de får oss til å ikke tulle mens vi jobber. Det sliter de lærerne på skolen med å gjøre, de gjør faktisk en mye bedre jobb her.*

Kristian anbefaler elever som har ulike utfordringer å bli elever på Gården. Han hevder at de vil oppleve å få til ting fordi lærerne forstår dem. "De venter på deg, de hjelper deg, hvis du sliter med et ord, så hjelper dem deg helt til du vet hvilket svar det er".

Ida forteller at det viktigste hun har lært på Gården er å snakke og lese høyt foran andre. Hun vektlegger lærerens støttende og utfordrende rolle:

*På skolen hadde jeg aldri greid det. Jeg turte liksom ikke, men her starta jeg. Læreren tvang meg ikke, bare sa at du må liksom lese høyt. Så startet jeg å lese litt. Alle var der da, så måtte jeg lese høyt. Det var litt skummelt. Å lese høyt er det verste jeg egentlig vet. Men nå har jeg klart å lese høyt på skolen min også.*

Kristian forteller at han er en gutt som tidligere lagde mye bråk fordi han fikk for lite oppmerksomhet. Han sier at det funket dårlig, fordi det førte bare til at han fikk dårlig oppmerksomhet. Han forteller at det nå har endret seg til mer positiv oppmerksomhet og at han nå klarer å tro på den positive oppmerksomheten han får, noe som var vanskelige tidligere: ”Hvis en lærer sier at jeg er flink, sier jeg bare tusen takk og jeg tror faktisk på det”. Han sier han har det bedre nå med den positive oppmerksomheten enn tidligere.

Elevene forteller om både episoder de har mestret og ikke mestret og at dette har resultert i både gode og vonde følelser. Hans forteller at det at han klarer å lage noe, får han til å føle seg stolt og glad:

*Det er mange ting som jeg har gjort som jeg er stolt over da (...) Ting jeg er stolt over å ha lagd er de skojernene, et smykkeskrin til moren min, hjelpe til med å bygge opp det huset til geitene utenfor her og ja, hjelpe til med å ha nok ved til peisen der nede.*

Elevene forteller også om tilfeller hvor de ikke har fått til noe på Gården. Ida forteller at det var utfordrende for henne å komme seg opp på hesten da hun var på hestegruppen. Etter at hun hadde trent og fått god hjelp fra ridelæreren mestret hun det. Hun forteller at hun ble kjempeglad og synes nå at det er gøy å ri. Hans forteller at det er noen ting han ikke har fått til på Gården og at det gjerne tar en stund før han ønsker å prøve det igjen.

### **Lærere:**

Alle lærerne forteller om at samvær med dyr har gitt mestringsopplevelser hos flere av elevene. Lærer Lars forteller dette om en elev:

*Vi har hatt en elev som har hatt endel frykt eller angst for dyr. Og han har vi latt bruke mye tid sammen med hund og hest, at han skal tørre å nærme seg sakte, men sikkert, og vi opplever at han har blitt tøffere og tryggere. Han opplever det nok som veldig stort å gå en tur med hunden eller å sitte på hesten. Og den tryggheten han får av det tar han med seg videre på andre områder.*

Midt under intervjuet med Lærer Lars kommer gutten han har fortalt om stormende inn med fullt rideutstyr og roper: ”Lars! Jeg satt på hesten!”

Også lærerne opplever at elevene lærer av hverandre. Lærer Lars mener at økten de har på slutten av dagen hvor alle elevene forteller hva de har gjort i løpet av dagen, er en fin arena for å synliggjøre det positive elevene har gjort foran de andre elevene. Dette mener han er fin modellering (Bandura, 2000). I hverdagen på Gården bruker de bevisst elever som har vært på Gården en stund som ”hjelpere” og opplever at disse går foran som gode eksempler for de andre elevene. Han mener dette er mer effektivt enn at lærerne skal fortelle dem hva de skal gjøre. Han begrunner dette med at medelever som oftest er på bølgelengde, snakker ”samme språk”, og gjør ting på sin måte. Dette sammen med at elevene ser at en medelev mestrer noe, kan være med på å inspirere de andre elevene.

Elevene lærer av hverandre på godt og vondt, forteller Lærer Håvard. Hvis to elever sitter og fleiper rundt bordet, så er det lett for ungdom å bare kaste seg på. Men han tror også at de påvirker hverandre på en positiv måte. Han forteller om en elev som ikke mestret en oppgave på bygg- og anleggsgruppen. Da eleven så at en annen elev fikk det til sa eleven: "Han klarer det, da skal jeg klare det også". Lærer Håvard hevder at i slike situasjoner kan elevene, med litt hjelp fra de voksne, ta positivt etter hverandre.

Lærer Lars forteller at de har hatt en del besøk på Gården av folk som har vært i lignende situasjon som elevene. Det er for eksempel personer som har falt ut av skolen som forteller elevene på Gården litt om hvordan de har opplevd det og hvordan de har kommet seg videre i livet. Det kan også være personer som har klart seg tross en litt vanskelig start. Dette er noe Lærer Lars mener kan være til inspirasjon for elevene og gi dem tro på at de også kan mestre deres egen situasjon. Håpet hans er at elevene skal forstå at det er viktig å lære og få tak i noen grunnleggende ferdigheter.

Lærerne på Gården er også viktige rollemodeller, i følge Lærer Lars. Han sier at det for eksempel er viktig å slå ned på ting som går ut over lærernes egne grenser. Dette kan elevene lære av og se at det er nødvendig å sette grenser for å ta vare på seg selv. Han sier at elevene også må se at det er helt greit at lærerne kan være trøtte og irriterte til tider. Elevene kan også lære hvordan det er hensiktsmessig å håndtere situasjoner når de er trøtte og irriterte.

Lærerne hevder at elevene stadig blir utsatt for krav om prestasjoner. På bakgrunn av dette mener Lærer Lars at det er spesielt viktig at lærerne bidrar til at disse elevene får positive læringserfaringer og opplever mestring:

*I skolen er prestasjoner ekstremt fremtredende. Og det gjelder nok ellers i samfunnet også. Etterhvert blir man det man presterer. Man blir det man får til. Og det er så fryktelig synlig med disse elevene som opplever å ikke prestere og ikke mestre.*

Lærer Lars sier at det ikke er noe tryllemiddel lærerne kan bruke for at elevene skal få tro på at de kan mestre. Han forteller at det handler mye om å bruke tid på å bli godt kjent med eleven i begynnelsen og ikke sette noe særlige forventninger og krav, slik at det blir veldig prestasjonsfokusert. Han sier at det er viktig å prate med elevene om det de driver med, vise at de er interessert i å høre på dem og la dem fortelle. Han sier at det ofte kommer frem at de er i en fase hvor de er veldig sinna på ett eller annet, enten skolen, foreldre, eller fordi de opplever å ikke få ting til. Hvis de har en skuffelse på egne vegne er det viktig å få tak i den før de kan konsentrere seg om å lære.

Lærer Lars tror at det er mange faktorer som kan spille inn på elevens selvoppfattelse og deres mestringsforventning. Han mener at det å være elev på Gården er med på å gi elevene mer tro på seg selv. Han forteller:

*Vi holder mye fram det elevene kan, vi prøver hele tiden å fortelle dem: "Se hva du har fått til" og de ser selv at de har gjort mye bra og fått til mye. Det å holde frem dette, tror jeg er viktig for dem, det er med å hjelpe dem videre.*

Hvis Lærer Håvard opplever at elevene har mistet troen på å mestre, prøver han å muntre dem opp og være "overpositiv": "Det er sikkert bare en liten greie som gjør at du ikke får det til, se her, nå kan jeg hjelpe deg litt på vei. Dette klarer du, du har sikkert gjort noe lignende før".

Lærer Håvard opplever at han ser stolte elever hver gang han er på Gården. Han tror de går hjem med en god følelse og tenker:

*"I dag har det vært kult, i dag har jeg fått til det". Selv om de ikke tenker på det hver eneste gang de har vært her, så sniker det seg sikkert inn sånn etterhvert og kanskje i ettertid, når de har gått i ferie. "Det halve året der var kult, der skulle jeg ha vært igjen". Jeg tror de føler at det skjer noe med dem. (...) når de blir eldre så tenker de kanskje: "Jøss, det var bra jeg var der". Tror jeg da, man må velge å tro positivt.*

Lærer Lars forteller at han tror det skjer små ting hver dag som det ikke er så lett å oppdage for lærerne. Han tror imidlertid at tingene som skjer på Gården oppleves stort for elevene.

### **Diskusjon:**

Gården har et stort fokus på at elevene skal oppleve mestring og de får mulighet til å oppleve dette utenfor de tradisjonelle rammene i den ordinære skolen. Mestringserfaringene elevene har fått på Gården, er i en kontekst som oppfattes som virkelighetsnær og de får *autentiske mestringserfaringer* (Bandura, 1997). Dette kan ha betydning for deres forventning om å mestre lignende situasjoner senere. Gården legger opp til mestring inn mot hva elevene møter på sin ordinære skole. Et eksempel på dette er trening på høytlesning og sosial kompetansetrening, som kan gi direkte effekt i den ordinære skolen. Den yrkesfaglige videregående opplæringen har et høyt innslag av teoretisk undervisning, noe som gjør at det er nødvendig med mestringserfaringer knyttet til dette. Informantene forteller også om mange mestringserfaringer rundt praktiske oppgaver, som håndverk og samhandling med dyr på Gården, noe som kan komme til nytte i arbeid senere i livet. Gården jobber dermed både mot mestring inn mot skolen de går på i dag, men også mot mestring inn mot videre utdanning og arbeidslivet. Lærerne legger også vekt på at elevenes mestringserfaringer med dyr kan overføres til mennesker. Dette er på linje med Bakkland (2008) som trekker frem at dette kan påvirke elevens selvoppfatning.

Gården legger til rette for mestring blant annet gjennom å holde frem det positive elevene har klart, og la elevene lære av hverandre. Alle elevene forteller at de kan lære av medelever og det ser ut til at dette stort sett motiverer dem til å prøve ut lignende ting, noe som samsvarer med *vikarierende erfaringer* (Bandura, 1997). På Gården får elevene møte andre som er på samme nivå som dem selv. Det å oppleve at andre elever har utfordringer både faglig og sosialt, kan ha innvirkning på deres følelse av å være kompetente. Elevene blir bevisst brukt som rollemodeller for hverandre, noe spesielt Kristian trekker frem. Han synes det er spennende og givende å bidra i hestegruppen. Dette samsvarer med Hattie (2009) sine funn om at når elever hjelper hverandre kan det komme alle elever til gode, både de som hjelper og de som får hjelp. Det er tydelig at Kristian er stolt over å få hjelpe til med noe han mestrer og dette kan samtidig gi en trygghet til elever som er usikre sammen med hester. Lærer Håvard trekker frem at vikarierende erfaringer også kan komme til uttrykk på negative måter, fordi elevene kan lære uheldige ting av hverandre. Gården har mange lærere som kan veilede og korrigere uønsket atferd, noe som kan være med å redusere dette.

Besøk av personer som har slitt i skolen og som klart seg bra videre i livet, kan også tenkes å være til stor inspirasjon for elevene. Lærerne ser også ut til å være gode rollemodeller for elevene ved at de står frem som gode eksempler på hvordan man på en god måte kan takle ulike utfordringer som oppstår, noe som også kan føre til at elevene mestrer lignende situasjoner (Pianta et al., 2002).

Elevene vektlegger lærernes rolle i sine mestringserfaringer og sin læring. Dette samsvarer med Hattie (2009) sine funn som viser at lærerne kan skape gode betingelser for læring. Lærerne legger opp til at elevene skal mestre, gir dem positive tilbakemeldinger, oppfordringer til å prøve på nytt om de feiler og forteller elevene at de har tro på dem (Hagen et al., 2006). Dette samsvarer også med Banduras kilde til mestringsforventning, *verbal overtalelse*. På Gården er det mange lærere, noe som kan skape trygge rammer slik at elevene kan trene på det som er utfordrende. Ida forteller at en av lærerne støttet henne og viste en positiv forventning om at hun skulle mestre å lese høyt foran de andre på Gården. Denne voksenpersonen er en Ida stoler på og som hun vet vil henne vel. Dette er noe både I. Lund (2012) og Nordahl og Drugli (2012) vektlegger betydningen av for at eleven skal føle tillit til lærerne og trygghet i situasjonen. Kristians anbefaling om at elever med ulike utfordringer bør begynne på Gården fordi de vil oppleve mestring fordi lærerne forstår elevene, vitner om at lærerne gjør en god jobb med å møte elevenes behov. Selv fremstår han som trygg på at lærerne støtter han ved behov, og han kan dermed konsentrere seg om oppgavene på Gården. Dette kan være en grunn til at han nå opplever å få positiv oppmerksomhet i stedet for negativ oppmerksomhet som han tidligere har opplevd i den ordinære skolen (Pianta et al., 2002).

Prestasjoner på skolen er med på å påvirke elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ettersom prestasjonskravene i skolen, og samfunnet ellers, er relativt høyt, kan det se ut til at elever som har mistet troen på at de kan mestre, kan ha godt av å være i et miljø hvor lærerne viser at de har tro på elevene. Lærernes bevisste tanker rundt dette kan være med på å styrke elevenes tro på seg selv. (Lassen & Breilid, 2010)

Mestringsopplevelsene på Gården ser også ut til å gjøre elevene stolte og glade. Dette er i samsvar med Banduras (1997) kilde til mestringsforventning, *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Flere elever uttrykker at de endelig har en følelse av å ha fått til noe bra. Dette vitner om få mestringsopplevelser i den ordinære skolen.

Aspekter som ser ut til å være med å gjøre at tilbudet på Gården er til elevenes beste, er at elevenes selvoppfatning bedres og de får økt mestringsforventning. De opplever at lærerne støtter og har tro på dem, og de har gode rollemodeller i lærere, besøkende og andre elever.

## 4.9 Opplevelse av motivasjon til videre skolegang

- ”Jeg vil ha utdanning fort, og bli ferdig på skolen”.

### Elevene:

Kristian har mange tanker om hva han skal bli og mener det er viktig å få seg en utdanning. Han sier det kan være lurt med to utdanninger noe som kan gi han større muligheter:

*Jeg elsker jo dyr og ridning, så etter jeg har tatt snekring eller bilmekaniker, så har jeg vurdert å ta natur videregående fordi jeg har vurdert å bo på landet og drive med hester, men også jobbe som bilmekaniker.*

Han forteller videre at han har lyst til å øke karaktersnittet for å komme inn på det han ønsker og innser at eneste muligheten for det er å være på skolen og følge med. Men om han ikke skulle komme inn på førstevalget sitt, så har han ikke tenkt å droppe videregående. Han sier at han vil ha utdanning fort og bli ferdig med skolen. Hans forteller at han liker å lage ting og drømmer om å bli Legodesigner. Han vil lage nye ting som store romskip som barn og foreldre kan bygge sammen. Truls forteller at han er litt usikker på hva han skal bli, men har to ting i tankene:

*Jeg har egentlig to ting jeg har lite granne lyst til å bli. Det ene vet jeg ikke om jeg kan klare da, men den andre tipper jeg at jeg kan klare, eller komme noen skritt nærmere liksom. Den som jeg tror jeg ikke kommer til å klare er å bli forsker, det andre å bli komiker.*

Han mener at han kan klare å bli komiker fordi han stadig gjør morsomme ting som får andre til å le. Ida har bestemt seg for å bli sykepleier. Hun vil søke seg inn på Helse- og oppvekstfag på videregående skole.

### **Lærerne:**

På Gården får elevene prøvd seg på håndverksyrker noe alle lærerne i studien hevder kan føre til at flere finner ut hva de kunne tenke seg å fortsette med. Lærer Lars mener at når elevene får jobbe i et verksted og får være ute å jobbe med dyrene, så vil de kanskje se flere sider ved deg selv. En del av dem finner noe de kan, oppdager ferdigheter og evner som de ikke hadde oppdaget før. På Gården får de mulighet til å oppdage og utvikle dette. Lærerne snakker stadig med elevene om hvilke tanker de har om hva de skal gjøre etter de er ferdig på Gården, og om at det er viktig tørre å drømme om det man har lyst til. Lærer Lars opplever at det er mange som vet hva de vil og forteller at de fleste elevene vil drive med noe praktisk. Han hevder at det å være elev på Gården har stor betydning for dem og at de har fått mer tro på framtiden sin.

Lærer Lars mener også at håndverkerne som jobber på Gården har stor ære for at elevene får gode opplevelser i de forskjellige håndverkstypene de får prøve seg på. Han mener håndverkerne er gode rollemodeller fordi de er faglig veldig flinke, noe han tror inspirerer elevene. Han mener inspirasjon er viktig og sier det er avgjørende at lærerne er interessert i den jobben de har på Gården. I tillegg til at håndverkerne på Gården inspirerer elevene, forteller Lærer Rune at når det nærmer seg at elever skal inn i videregående skole, pleier de å invitere andre håndverkere til Gården. Elevene får en liten smakebit i hva disse yrkene består i og får stille dem spørsmål. Han mener dette kan hjelpe dem i å skape interesse for et yrke. Lærer Håvard mener at elevene får en opplevelse av hvordan det er å være på en arbeidsplass når de er på Gården. Den voksne blir som en sjef på en arbeidsplass, og elevene må samarbeide med ”sjefen” og hverandre. Han har også opplevd at elever spør han om hvordan det er å være lærer og hva forskjellige yrker innebærer.

### **Diskusjon:**

Forventning om mestring speiler seg i elevenes tro på fremtiden og alle elevene i studien uttrykker en optimistisk fremtidstro (Bandura, 1997). Mestringserfaringene elevene har fått på Gården, kan tenkes å ha hatt innvirkning på hvilke mål elevene har satt seg og hvordan de vil nå disse. Dette er i tråd med Bandura (1997) som vektlegger målorientering. Elevene har satt seg konkrete mål om ha slags yrke de ønsker, men ikke alle har konkrete planer om hvordan disse målene skal nås. Dette kan være naturlig ettersom de går i 8. og 9. klasse og fremdeles har relativt god tid til å velge videregående opplæring. Kristian er klar over at han må jobbe mer på skolen og har innsett at han trenger en utdanning for å komme inn i



arbeidslivet. Han uttrykker at han vil bli fort ferdig med skole for å starte å jobbe, samtidig som han er villig til å ta flere utdanninger. Dette kan synes noe motstridende, men viser at han har drømmer om fremtiden. Optimisme og drømmer kan være med å påvirke elevens valg og planer mot positive mål og vekst (Befring, 2012b; Seligman, 2011).

Lærernes rolle er tydelig avgjørende for elevenes tro på fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2011) og lærerne på Gården synes å være bevisste på dette. Ut i fra beskrivelser fra både lærere og elever ser det ut til at lærerne legger læringsmiljøet godt til rette slik at det oppleves som relevant for elevene. Lærer Lars legger vekt på at håndverkerne på Gården er til stor inspirasjon og at elevene kan få en smakebit av ulike yrker. Det at elevene får være en del av et autentisk læringsmiljø, hvor de får prøve seg på en ”arbeidsplass”, kan føre til at elevene lettere ser meningen og sammenhengen med det de lærer. Dette kan føre til økt motivasjon og forventning om å mestre, i tillegg til å styrke motivasjonen for videregående opplæring (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Jahnsen et al., 2009). Om deltakelsen på Gården vil bidra til at elevene vil fullføre videregående opplæring og komme ut i arbeidslivet, er ikke mulig å forutse. Men lærernes vektlegging av å gjøre læringsmiljøet relevant og meningsfullt, kan synes å ha ført til en større motivasjon til videre skolegang og større tro på fremtiden (Bandura, 1997; Befring, 2012b; Meld. St. 22 (2010-2011)). Ut fra disse funnene ser vi at elevene har fått positive opplevelser ved Gården som kan ha betydning for dem videre i livet. Gårdens fokus på en positiv fremtid kan se ut til å være et aspekt som er med på å gjøre at opplæringstilbudet på Gården er til elevenes beste.

## 5 Avslutning

Formålet med studien har vært å få frem både elevenes og lærernes subjektive opplevelse av en alternativ skoledag slik at andre kan få økt forståelse og innsikt. I tillegg ønsket jeg å se på hvilke aspekter som ser ut til å gjøre den alternative skoledagen til et opplæringstilbud som er til elevenes beste. Som nevnt i innledningen forutsettes det i denne oppgaven at opplæringstilbudet på Gården allerede er vurdert til å være til elevenes beste i henhold til retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet (2010). Dette spørsmålet er derfor ikke vurdert.

På bakgrunn av dette er studiens hovedproblemstilling *Hvordan opplever elever og lærere en alternativ skoledag?* Underproblemstillingen er *Hvilke aspekter ser ut til å gjøre den alternative skoledagen til et opplæringstilbud som er til elevenes beste?* For å besvare problemstillingene har jeg diskutert og trukket frem teori og empiri knyttet til temaene tilpasset opplæring, inkludering, relasjoner mellom lærer og elev, vennskap, mestring og selvoppfatning, og motivasjon til videre skolegang. Jeg vil nå oppsummere hovedfunn fra studien før jeg trekker en konklusjon. Deretter vil jeg se på betydningen av funnene før jeg går inn på begrensninger ved studien og hva videre forskning bør fokusere på.

### 5.1 Oppsummering av hovedfunn

Elevene og lærerne opplever trivsel på Gården. Flere elever gir uttrykk for at de gleder seg til dagen på Gården, og lærerne uttrykker stor tro på prosjektet og det arbeidet de gjør, og opplever positiv utvikling hos elevene. De to gruppene er relativt samstemte i sine opplevelser, men har også noen forskjellige oppfatninger av ulike aspekter. Begge grupper trekker frem betydningen av støttende lærere, elevers opplevelse av mestring og tro på seg selv og videre skolegang, sosial inkludering, at det er et attraktivt tilbud og god tilpasset opplæring, som positive aspekter med dagen. Negativt trekker flere av elevene frem at de går glipp av ordinær undervisning, og det er et tydelig potensial for utvikling av samarbeid med den ordinære skolen for å bedre den faglig koordineringen. I tillegg kommer det frem et behov for at enkelte elever blir grundig forklart og får en sterkere forståelse av hvorfor de er på Gården, og lytte til dem for å sikre en reell frivillighet av deltakelsen på Gården. Det er også en utfordring med rekruttering av jenter. Videre vil disse sentrale funnene bli utdypet.

### 5.1.1 Elevenes og lærernes opplevelse

#### Støttende lærere som er genuint interessert i elevgruppen:

Alle informantene opplever gode lærer-elev-relasjoner på Gården. Lærerne ser ut til å ha god kompetanse og et unikt engasjement for denne elevgruppen. Lærerne fokuserer på å gi elevene positiv oppmerksomhet for hvem de er, og ikke bare hva de gjør, noe elevene bekrefter at de opplever (Mager et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lærerne på Gården gjør konkrete ting for å bygge relasjon med elevene, som at elevene møtes med et håndtrykk og et ”velkommen” på morgenen. Dette er et element som også trekkes frem av elevene som noe positivt. Lærerne opplever at de har god tid til oppfølging av elevene og til å bygge gode relasjoner. De opplever det meningsfylt å kunne bidra til at elever utvikler seg i positiv retning både faglig og sosialt, og deres engasjement ser ut til å smitte over på elevene og elevenes læring (Nordahl & Drugli, 2010). Respons fra lærerne ser ut til å styrke elevenes selvpoppfatning, noe som kommer frem av elevenes beskrivelser av lærernes betydning (Schibbye, 2009). Det er tydelig at lærerne har opparbeidet seg tillit hos elevene gjennom sin væremåte (Nordahl & Drugli, 2010). Elevene opplever lærerne som dyktige, motiverte og at de bryr seg. Elevene uttrykker at de har tillit til lærerne og stoler på at de vil deres beste.

#### Opplevelse av mestring, tro på seg selv og videre skolegang:

Både lærere og elever forteller om mestringsopplevelser på Gården. Elevene som kommer til Gården har ofte få mestringsopplevelser fra den ordinære skolen og har kommet inn i en ond sirkel av feiling som leder til manglende tro på ny mestring. På Gården får de muligheter til å mestre skolefag på andre måter og flere elever opplever at oppgavene de gjør er mer meningsfulle. Mange av elevene sier de vil gå videre på yrkesfaglige linjer og kan dermed bygge videre på *autentiske mestringserfaringer* fra Gården. Elevene opplever lærere som støtter, er gode veiledere og rollemodeller. De gir elevene tro på at de kan mestre, noe som samsvarer med kilden til mestringsforventning, *verbal overtalelse*. I tillegg har elevene flere andre de kan bli inspirert av og få *vikarierende erfaringer*. Elevene opplever stolthet og glede over det de mestrer på Gården, *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, noe som kan tenkes å øke elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997).

Gjennom de autentiske mestringserfaringene er det grunn til å hevde at elevene har fått en mer positiv selvpoppfatning (Bandura 1997). Dermed kan denne dagen bidra til at elevene

møter utfordringer med en positiv innstilling også på den ordinære skolen og får forventning om at de kan mestre lignende oppgaver der også, tross en annen kontekst.

Elevenes tro på fremtiden og en optimistisk holdning til det som ligger fremfor dem, kan være med på å øke elevenes livskvalitet, helse og læring (Seligman, 2011). Det kan tenkes at deres deltakelse på Gården kan redusere faren for å droppe ut av videregående opplæring, fordi de får positive mestrings- og læringsopplevelser. De positive opplevelsene på Gården kan også være med på å ruste elevene til å bli selvhjulpne og ta ansvar for sitt eget liv (Bandura, 1997; Befring, 2012b; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mestringsopplevelser fra Gården kan også ha betydelige positive virkninger på elevens sosiale liv (Jahnsen et al., 2009).

### **Sosialt inkluderende:**

Lærerne opplever at elevene får styrket sosial kompetanse ved å være elever ved Gården. Elevene opplever at de får venner og får ha det gøy sammen med jevnaldrende. En vanlig kritikk mot alternative opplæringstilbud, er at elevene blir segregert og at det kan gå negativt utover inkludering i det sosiale fellesskapet i den ordinære skolen (Nordahl et al, 2005; Sørli 1991). Elevens opplevelser støtter ikke dette. De opplever seg ikke mindre inkludert i det sosiale fellesskapet i den ordinære skolen. Gjennom positive mestringsopplevelser, sosial kompetansetrening og utvikling av gode relasjoner på Gården, synes det derimot som at denne dagen kan gi elevene redskaper til å bli mer inkludert og få mer tro på seg selv i møte med jevnaldrende også i den ordinære skolen. Dette samsvarer med forskningen til Jahnsen et al. (2009).

På Gården opplever elevene i tillegg å bli inkludert i et mindre fellesskap, noe som kan være berikende for eleven ved at de kan føle tilhørighet (Goodenow, 1993; Jahnsen et al., 2009). Det ser ut til at lærerne på Gården, gjennom støtte, veiledning og inkludering, klarer å dempe elevenes følelse av å være marginalisert og annerledes, ved at de styrker elevens tro på seg selv og deres kompetanse knyttet til sosiale situasjoner.

### **Attraktivt tilbud:**

Både lærere og elever opplever at de trives på Gården. Spesielt de tre guttene ser på opplæringstilbudet som attraktivt og vil heller være der enn på sin ordinære skole. Dette begrunnes blant annet i at det er mer fysisk aktivitet på Gården, at de lærer på alternative

måter som de oppfatter som mer relevante, og at de har gode relasjoner til lærerne. Enkelte elever og lærere opplever også at medelever på den ordinære skolen synes Gården høres spennende ut og spør om de også kan delta.

Lærerne gir uttrykk for at de er skeptiske til organiseringen av mye av spesialundervisningen i den ordinære skolen, hvor elever blir tatt ut av klassen for undervisning i et annet klasserom. Lærerne opplever at dette er mer stigmatiserende for eleven enn å bli ta ut for å være på Gården. Enkelte lærere har opplevd at elevene ikke vil ut til spesialundervisning, men at de derimot gleder seg til dagen på Gården. Dette er i tråd med Jahnsen et al. (2006) som fant at alternative opplæringstilbud ofte representerer en annerledes og spennende læringsarena.

### **God tilpasset opplæring:**

Elever og lærere opplever at opplæring blir godt tilpasset enkeltelevne på Gården. Spesielt trekkes det frem at elevene får holde på med meningsfulle aktiviteter og at de får lære skolefag gjennom praktisk arbeid (Befring, 2012b). Lærerne opplever det enklere å tilrettelegge opplæringen på Gården enn på den ordinære skolen, på grunn av tilgjengelige ressurser, mer fleksibilitet og mindre krav til vurdering av elevene (Hargeaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006).

### **Behov for bedret faglig koordinering og tydeliggjøring av elevenes bakgrunn for deltakelse:**

Flere av elevene opplever at de går glipp av deler av undervisningen i den ordinære skolen og uttrykker bekymring rundt å ikke få karakterer i alle fag, fordi de er på Gården. Lærerne opplever derimot at elevene får mer ut av å være på Gården enn av å være på sin ordinære skole, og at dagen på Gården har positiv effekt for elevene resten av skoleuken. Det kan tenkes at lærerne har et mer helhetlig perspektiv på deltakelsen, fordi de ser langsiktige konsekvenser av faglig og sosial mestring. Samtidig er det et tydelig behov for et enda tettere samarbeid mellom Gården og den ordinære skolen for å sikre faglig mening og sammenheng. Elevene må få en styrket forståelse av verdien av å være på Gården, og hvilke konsekvenser det har for dem. Det bør jobbes for å minimere negative konsekvenser, som at elevene ikke får karakterer i alle fag.

En utfordring knyttet til Idas opphold på Gården, er at hun ikke forstår hvorfor hun er der, og opplever at klassekameratene hennes heller ikke forstår dette. Ut i fra funnene i denne studien

er det tydelig at elever som viser rolig atferd har god nytte av tilbudet, gjennom å trene på å hevde seg i trygge omgivelser. Det kan tenkes at det er lettere, både for elevene selv og deres medelever, å forstå at elever som viser urolig atferd trenger et slikt tilbud (I. Lund, 2012). Det er viktig at lærerne på Gården fokusere på at elevene forstår hvorfor de er der. Dette må bli kommunisert på en verdig måte, også til medelever som ikke er deltakere på Gården. Denne kommunikasjonen er det viktig at også den ordinære skolen tar aktivt del i, slik at elevene får samme kommunikasjon fra både Gården og den ordinære skolen. Også det at Ida ikke har med en lærer fra sin skole, kan tenkes å påvirke hennes forståelse og følelse av sammenheng mellom de to skolene. Det kan også tenkes at det bør sikres at elevene har jevnlig samtale med kontaktlærer eller sosiallærer på ordinær skole for å diskutere erfaringer fra Gården, og slik gi eleven reelle muligheter til å uttrykke sin mening og å sikre en reell frivillighet (Jahnsen et al., 2006).

### **Mangel på rekruttering av jenter:**

Ledelsen på Gården opplever det som utfordrende å rekruttere jenter. Tross at de aktivt søker jenter, ser det ut til at de ordinære skolene sender flere gutter og at tilbudet kan synes å appellerer mer til dem. Ida opplever mangel på andre jenter som et savn. Det ser likevel ut til at hun har hatt et godt utbytte av deltakelsen på Gården, ved at hun har blitt tryggere og tør å tre frem i flere sammenhenger. Det kan derfor synes som om Gården også kan gi positivt utbytte for jenter. De har aktiviteter som tradisjonelt også appellerer til jenter, som kunst- og håndverk, dyrehold og matlaging. Ledelsen på Gården bør likevel se om de kan gjøre endringer av innhold for å appellere mer til jenter. I tillegg bør de videreutvikle arbeidet med de ordinære skolene for å få dem til å sende flere jenter (Jahnsen et al., 2006; Sørli, 1991).

## **5.1.2 Aspekter som ser ut til å gjøre dagen på Gården til et opplæringstilbud til elevenes beste**

Totalt sett opplever lærerne veldig tydelig at Gården er et tilbud til elevenes beste, og de fokuserer på elevenes opplevelser i et større perspektiv, med fokus på langtidseffekter av tiden på Gården. Elevene ser derimot stort sett ut til å leve i opplevelsen her og nå, og fokuserer mer konkret på sine daglige opplevelser. Et unntak er deres fokus på muligheten til å få karakterer, som har betydning for dem på lang sikt. Flere av elevenes opplevelser, som opplevelse av støttende lærere, mestring og tro på videre skolegang, sosial inkludering, at det er et attraktivt tilbud og god tilpasset opplæring, er aspekter som bygger opp under at det er

til elevenes beste å være på Gården. Det ser ut til at elevene får utvidet deres livsopplevelser ved at de får nye erfaringer både sosialt og faglig. Elevene ser seg selv som lærende og mestrende personer, noe som kan ha stor betydning videre i livet. Et godt fysisk og psykososialt miljø ser ut til å fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998).

For elevene som har utfordringer med uro og konsentrasjon, ser deltakelsen på Gården ut til å være til det beste ved at det kan gi dem meningsfull opplæring i en kontekst hvor de kan være mer aktivt deltakende. De får bruke kroppen mer og lærer gjennom praktisk arbeid. For elever som viser rolig atferd, ser tilbudet ut til å være til det beste, ved at de får trening på å hevde seg selv og tørre å stå frem med det de kan og den de er. De får tro på egen verdi og at de er interessante, og samtidig får de spennende opplevelser de kan fortelle om i sosiale relasjoner. Alle elevene ut til å ha god nytte av faglig og sosial tilpasning. Disse aspektene ser ut til å ha positiv innvirkning på trivsel, vennskap, mestring og selvoppfatning.

Et opplæringstilbud som er til elevenes beste er et tilbud hvor elevene får den støtten de trenger for læring, trivsel og utvikling. Elevene blir tatt på alvor og variasjon blir sett på med respekt og som en berikelse (Befring, 2012b). På bakgrunn av informantenes uttalelser, ser det ut til at alle disse aspektene blir ivaretatt.

## **5.2 Konklusjon**

Fremlagte uttalelser og diskusjoner indikerer at lærere og elever i studien opplever dagen på Gården som en meningsfull dag. De positive opplevelsene her og nå kan også tenkes å ha langsiktige virkninger. Alle aspekter synes å påvirke hverandre. At elevene opplever støttende voksne i et autentisk og trygt miljø, kan se ut til å føre til at elevene opplever mestringsforventning, læringslyst og motivasjon. De får også gode venner og opplever seg inkludert i både den alternative og den ordinære skolen, som igjen kan påvirke elevenes selvoppfatning. De får redskaper som er med på å gjøre dem til "agenter i egne liv", noe som vil ha påvirkning for deres mål og valg videre i livet (Bandura, 1997; Befring, 2012b).

Det kan se ut som at den ene dagen på Gården supplerer den ordinære skolen ved å styrke elevene til å møte utfordringer i skolen og videre i livet med mestringsforventning (Bandura, 1997). Elevene ser ut til å oppleve glede og nytte av det de lærer, noe som kan føre til en

positiv læringsspiral (Befring, 2012b). Dette er funn som kan understøtte at tilbudet er til elevenes beste.

Det er samtidig enkelte utfordringer som bør tas tak i. Dette er blant annet å jobbe mot å rekruttere flere jenter og gjøre tilbudet enda mer attraktivt for dem. I tillegg bør det jobbes for at elevene skal oppleve en mer faglig sammenheng mellom de to skolene. Det kommer også frem et behov for å lytte til elevenes tanker rundt deltakelsen på Gården, og enda grundigere forklare elevene hvorfor opplæringstilbudet er til det beste for dem.

Den ordinære skolen kan ha god nytte av å hente inspirasjon hos de alternative skolearenaene for å jobbe mot én skole for alle. Det er enda en lang vei å gå for å nå denne ideelle målsettingen. I mellomtiden har elevene krav på å få det opplæringstilbudet som er til deres beste. Gården kan se ut til å være et likeverdig opplæringstilbud ved at elevene får muligheter til opplæring i et inkluderende miljø med god tilpasset opplæring.

### **5.2.1 Betydningen av funnene**

Funnene i denne studien kan være nyttig innenfor en spesialpedagogisk ramme ved at de er med på å belyse behovet for endring i skolen for å nå intensjonen om en inkluderende skole for alle. Den har også betydning for alle som jobber med barn som av ulike grunner ikke finner seg til rette i den ordinære skolen. Ved å få innsikt i opplevelser fra lærere og elever på innsiden av et alternativt opplæringstilbud, kan vi få mulighet til å formidle denne kunnskapen videre til dem som jobber med barn og unge som ikke finner seg til rette i skolen, andre alternative opplæringstilbud, ordinære skoler, politikere, elever som er aktuelle kandidater for denne typen opplæringstilbud, til deres foresatte og andre som er interessert i temaet. I tillegg kan det være til oppmuntring for dem som jobber i alternative skoler til å fortsette den gode jobben de gjør. Det kan også forhåpentligvis inspirere ledelsen på både ordinære og alternative skoler til å samarbeide enda tettere for å skape en større sammenheng mellom opplæringen i den ordinære og den alternative skolen, slik at den oppleves som relevant, meningsfull og som en del av elevenes ordinære skole. Koordinering av krav om oppmøte for å få karakterer, gjennomføring av prøver og obligatoriske oppgaver må sikres for at det på lang sikt skal være til elevens beste (Jahnsen et al., 2009). Det bør gjøres organisatoriske forbedringer slik at elevene får karakterer, ettersom dette påvirker om de kommer inn der de vil på videregående skole. Elever som er i risiko for ikke å kunne anvende



samfunnets ordinære opplæringstilbud, fortjener og har rett på tilrettelegging slik at de kan unngå å få store vansker videre i livet (Befring, 2012a).

For å sikre at opplæringstilbudet er til elevenes beste, er det viktig at det begrunnes ut fra at elevene trenger et alternativt opplæringstilbud for at de skal få mest mulig ut av opplæringen. Det må ikke tilbys for at den ordinære skolen skal bli kvitt elevene (Jahnsen et al., 2009). For å oppnå en reell inkludering må det jobbes på systemnivå (Jahnsen et al., 2011; Strømstad et al., 2004). Det kan i enkelte tilfeller være hensiktsmessig med en avveining mellom ulike prinsipper og hensyn for å gi elevene best mulig tilbud (NOU 2009:18, 2009). Det viktigste er elevens opplevelse av inkludering. Skolene må også sikre seg at elevene ikke opplever seg ekskludert fra sitt naturlige opplæringsfellesskap og at det å være elev ved Gården er en reell frivillighet (Jahnsen et al., 2006; St. meld. nr. 30 (2003-2004)). De ordinære skolene bør lære av hva den alternative skolen lykkes med og inkludere dette i sin opplæring. Målet er at alle elevene skal få sin opplæring i den ordinære skolen og alternative skoler bør derfor bare ses på som midlertidige tiltak for å jobbe mot dette målet (Jahnsen et al., 2009).

Ved gjennomføringen av denne masteroppgaven har min kunnskap blitt utvidet til en mer nyansert og bredere forståelse av alternative opplæringstilbud. Jeg har også fått en større forståelse for de komplekse utfordringene den ordinære skolen står overfor når det kommer til å gi alle et tilpasset og likeverdig tilbud i en inkluderende skole for alle. Jeg har fått innblikk i hvor viktig det er med god organisering og samkjøring av ulike opplæringstilbud for at elevene skal oppleve mening og sammenheng. Jeg har fått bekreftet min førforståelse om at alternative opplæringstilbud kan være til berikelse for elever som ikke finner seg til rette i den ordinære skolen.

### **5.3 Begrensninger og behov for videre forskning**

Denne studien omhandler kun ett alternativt deltids opplæringstiltak med et relativt lite utvalg. Funnene kan derfor ikke generaliseres, men de kan supplere eksisterende forskning om lignende tiltak (Jahnsen et al., 2006, 2009; Sørli, 1991). Studiets styrke er at innhenting av data er gjort fra førstehåndskilder. Informantene er elever og lærere som er med på den alternative skoledagen og de har formidlet sine opplevelser direkte til meg. Min førforståelse og forutinntatthet kan likevel ha påvirket mine tolkninger av datamaterialet slik at deres opplevelser ikke kommer helt nøyaktig frem.

Det er flere aspekter som kunne vært interessant å studert nærmere når det gjelder alternative deltidstiltak, som ikke denne studien dekker. På bakgrunn av mine funn ville det spesielt vært interessant å studert i hvilken grad de ordinære skolene henter positive erfaringer fra alternative opplæringstilbud og om dette kan være et bidrag til å skape én skole for alle. Langtidsvirkningene av å være elev på et alternativt opplæringstilbud på deltid, hadde også vært spennende og viktig å undersøke videre ettersom det finnes svært lite forskning på området. Det kunne også vært interessant å funnet ut mer om hva som skal til for å rekruttere flere jenter til de alternative opplæringstilbudene.

Til slutt vil jeg gi ordet til Hans. Han uttrykker at for å virkelig forstå hvordan en alternativ skoledag oppleves, må dette oppleves direkte:

”Det siste jeg ville si er at hvis dette går ut i avisen og sånt, så vil jeg gjerne at folk får sjansen til å dra hit og se hvordan det er her og få sjansen til å oppleve det vi gjør”.

I denne undersøkelsen har jeg prøvd å gi et bilde av opplevelsene til elevene og lærerne. Selv om forskning alltid vil være en forflatning av de mange sammensatte aspektene i det virkelige liv, kan den peke på betydelige aspekter som kan bidra til vekst, utvikling og læring for både enkeltelever, lærere og systemer. Kvaliteten på opplæringen må alltid stå i forkant slik at skolen blir til elevenes beste (Befring 2012b).

# Litteraturliste

- Andreassen, R.-A., Skaalvik, E. M., & Irgens, E. J. (2009). *Skoleledelse: betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakkland, Å. (2008). *Menneskers selvoppfatning og aktivitet med hest: hvordan kan menneskers selvoppfatning styrkes på ulike områder i aktivitet med hest?: en teoretisk oversikt og en empirisk utdypning*. (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Social-cognitive theory. I A. E. r. Kazdin (Red.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7, s. 329-332). Washington DC: American Psychological Association.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2012b). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012c). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berndt, T., J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Parmer Quarterly* (50), 206-223.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. (Doktorgradavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Breilid, N., & Sørensen, P. M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 627-644). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (11), 69-85.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Pedagogisk Tidsskrift*, nr.2, 85-90.
- Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler, [FAS]. (2007). Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler. Lastet ned 01.03.2013, fra

- <http://www.minskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/article/DA9850A93AA56001C12573A10061AE20?OpenDocument&u=Om FAS>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescent: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 1(30), 79-90.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hagen, K. B., Lassen, L. M., Midkiff, A., & Vedeler, L. (2006). *Barn i faresonen: hvilke mestringmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?* Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hargeaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011). "Få dem ut av klassen!" - Men hjelper det? *Bedre Skole*, nr. 3, 30-36.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor. Lastet ned 02.04.2013, fra [http://www.udir.no/Upload/MMM/Kvello\\_vennskap.pdf](http://www.udir.no/Upload/MMM/Kvello_vennskap.pdf)
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 170-187). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12, 623-637.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy. The power of believing you can. I C. R. L. L. Snyder, S. J. E. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (s. 277-288). New York: Oxford University Press.

- Manger, T. (2013). Fellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2 utg., s. 65-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Nordahl, T., & Lillejord, S. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I T. Manger, T. Nordahl & S. Lillejord (Red.), *Livet i skolen 2* (s. 33-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J., A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32(3), 279-300.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2010). Læreren og eleven. I T. Manger, T. Nordahl & S. Lillejord (Red.), *Livet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skole. *Bedre skole, nr.4*, 23-27.
- Ogden, T., & Sørli, M.-A. (1991). Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk*, 7 (40), 9-20.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. LOV-1998-07-17-61*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patterson, G. R., & Dishion, T., J. (1999). Model-building in developmental psychopathology: A pragmatic approach to understanding and intervention. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 502-512.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning abilities really included in the classroom? *Preventing School Failure* (45), 8-14.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Forstering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (2002). *The reflective practitioner*. London: Ashgate Publishing Limited.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being: and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, A. (1991). Er det annerledes å intervju barn enn voksne? *Barn nr.4*: Norsk senter for barneforskning.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjons- perspektiv*. (Rapport; 15). Eleverum: Høgskolen i Hedmark
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge* (Vol. 4:1991). Oslo: Senteret.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tangen, R. (2012a). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2012c). Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Spain: UNESCO.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Generell del av læreplanen. *Kunnskapsløftet*. Lastet ned 09.04.2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Bruk av alternative læringsarenaer i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet. (2012). Spesialskolenes historie. Lastet ned 21.09.2012, fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Grunnskole/De-nye-spesialskolene/Spesialskolenes-historie/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Kompendium:  
*Blandingskompendium SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo:  
Universitetet i Oslo.

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Liv Margarete Lassen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 10.12.2012

Vår ref: 32316 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32316	<i>Tett voksenkontakt og ungdomsskoleelevers skolemotivasjon. En studie ved en alternativ skolearena</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liv Margarete Lassen
Student	Marianne Gislefoss

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

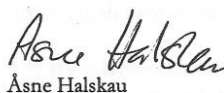
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Åsne Halskau

Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Marianne Gislefoss,

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



# **Vedlegg 2: Informasjonsbrev til elever og foreldre**

## **Informasjonsskriv om masteroppgave og samtykkeerklæring**

### **Til foresatte**

Jeg heter Marianne Gislefoss og er masterstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. Jeg skal dette skoleåret skrive min masteroppgave knyttet til Gården. Formålet med studien er å se på hvordan deltakelsen på Gården oppleves av elevene og lærerne, slik at andre kan få større innblikk i skolehverdagen på Gården. Jeg ønsker spesielt å se på betydningen av tett voksenkontakt i forhold til elevenes motivasjon. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer både elever og lærere som er med på prosjektet.

Intervjuene vil foregå på Gården i overgangen januar/februar i tiden elevene deltar på Gården. Det vil bli brukt opptaksutstyr for å sikre at jeg får med meg alt som blir sagt. Lydfilene vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder under prosjektet og vil bli slettet umiddelbart etter prosjektets slutt (mai 2013). Øvrig datamateriale vil da også anonymiseres. Jeg vil også presisere at ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i det publiserte materialet. Navnet på gården vil ikke bli nevnt. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Det som vil bli nevnt i oppgaven min av personopplysninger er kjønn, at eleven går på ungdomsskolen og at de er med på en alternativ skoledag på en gård på Østlandet.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Gården virker veldig spennende og det er viktig å snakke med elevene ettersom at det er de som best kan fortelle meg hvordan det oppleves å være på Gården.

Det er frivillig å være med i prosjektet. Det er også til enhver tid mulig å trekke seg fra prosjektet uten at det vil få noen negative konsekvenser for eleven eller foreldrene.

Vennligst fyll ut samtykkeerklæringen under og lever den til pedagogisk ansvarlig på Gården så fort som mulig om dere ønsker å delta.

Er det noe dere lurer på er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder på telefon eller mail:

Marianne Gislefoss

Mobil: xxxxxxxxx

Veileder : Liv M. Lassen

Telefon: xxxxxxxxx

-----

Samtykkeerklæring:

☐

Jeg (foresatt) har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og godtar at min sønn/datter deltar i studien.

Dato:                      Foresattes underskrift:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærerne

## Informasjonsskriv om masteroppgave og samtykkeerklæring

Jeg heter Marianne Gislefoss og er masterstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. Jeg skal dette skoleåret skrive min masteroppgave knyttet til prosjektet på Gården. Formålet med studien er å se på hvordan deltakelsen på Gården oppleves av elevene og lærerne, slik at andre kan få større innblikk i skolehverdagen på Gården. Jeg ønsker å se nærmere på betydningen av tett voksenkontakt i forhold til elevenes motivasjon. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer både elever og lærere som er med på prosjektet.

Intervjuene vil foregå på Gården i overgangen januar/februar i tiden elevene deltar på Gården. Det vil bli brukt opptaksutstyr for å sikre at jeg får med meg alt som blir sagt. Lydfilene vil bli bare være tilgjengelig for meg og min veileder under prosjektet og vil bli slettet umiddelbart etter prosjektets slutt (mai 2013). Øvrig datamateriale vil da også anonymiseres. Jeg vil også presisere at ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i det publiserte materialet. Navnet på gården vil heller ikke bli nevnt.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dere lærere som ser elever på begge skolearenaene er viktige informanter for dette studiet og jeg håper dere ønsker å delta. Men det er helt frivillig å delta. Det er også til enhver tid mulig å trekke seg fra studien uten at det vil få noen negative konsekvenser for deg. Hvis du ønsker å være med i studien, vennligst fyll ut samtykkeerklæringen under og lever den til pedagogisk ansvarlig på Gården snarest.

Er det noe dere lurer på er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder på telefon:

Marianne Gislefoss  
Mobil: xxxxxxxx

Veileder: Liv M. Lassen  
Telefon: xxxxxxxx

---

**Samtykkeerklæring:**

☐

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien.

Dato:

Informantens underskrift:

---

---

# Vedlegg 4: Intervjuguide elever

## 1. INNLEDNING

- Jeg skal skrive en stor oppgave om Gården. Jeg er veldig glad for at du ville være med på et intervju. Det du sier er veldig verdifull informasjon som jeg kan bruke i oppgaven min. Dere elever sitter med mange viktige erfaringer og opplevelser som er viktig å få frem slik at andre kan lære av det.
- Det jeg er interessert i er dine opplevelser og erfaringer fra Gården og den vanlige skolen din og hvordan du opplever relasjonen til lærerne og din lyst til å lære.
- Jeg vil bruke et lydbånd under intervjuet. Det er et hjelpemiddel for meg så jeg skal huske alt vi har snakket om. Det er ingen andre enn meg som skal høre på det og jeg skal slette det etter jeg er ferdig med oppgaven.
- Det du forteller meg er anonymt. Navnet ditt vil ikke bli nevnt i oppgaven og de som leser den skal ikke kjenne deg igjen.
- Det finnes ikke noe riktig eller feil svar, og det gjør ingenting om du må tenke deg litt om før du svarer. Bare spør hvis du ikke forstår spørsmålet helt.
- Har du noen spørsmål til det jeg har sagt eller andre ting?

Starte båndopptaker

## 2. INNLEDENDE SPØRSMÅL

	1. Hvor lenge har du gått her på Gården?
	2. Hvilken klasse går du i?
	3. Hva liker du best å gjøre på skolen og på fritiden? (interesser?)

<b>3. MOTIVASJON</b>	
Behov for trygghet og trivsel	1. Kan du beskrive hvordan det er å være på Gården for deg? - <i>Hvordan føles det?</i> - <i>Tilhørighet?</i> - <i>Hvordan trives du på Gården?</i>
Elevens opplevelse	2. Hvordan vil du beskrive din skolemotivasjon? – <i>din lyst til å lære?</i>
	3. Har den forandret seg etter at du startet på Gården? - <i>Er motivasjonen forskjellig her og på den vanlige skolen? Fortell.</i>
Type oppgaver	4. Hva er den største forskjellen på de oppgavene dere får her i løpet av dagen i forhold til på den vanlige skolen? – <i>Hvilke typer oppgaver motiverer deg mest?</i>
Selvaktualisering	5. Hva synes du om det dere gjør her? - <i>utvikle deg?</i> - <i>utvikle interesser?</i> - <i>annerledes enn på din vanlige skole?</i>
Indre og ytre motivasjon	6. Hva gjør at du får lyst til å lære? - <i>spennende i seg selv?</i> - <i>for at andre skal synes du er flink? For at andre skal gi deg ros?</i>
Sosiale behov	7. Hvordan opplever du de andre elevene på Gården? - <i>Hvordan er det å få seg venner her?</i>

<b>4. RELASJONEN TIL LÆRERNE</b>	
Sosiale behov       Tillit	1. Hvordan vil du beskrive de voksne på Gården? - <i>Hvordan er de mot deg?</i> - <i>Hvordan er ditt forhold til dem?</i> - <i>Forskjellig fra lærer til lærer?</i> - <i>Hvordan er en lærer det er lett å få et godt forhold til?</i>

Er dette annerledes enn de opplever lærerne på den vanlige skolen?!	- <i>Føler du at du kan stole på dem – fortelle dem ting? (i elevsamtaler eller ellers i løpet av dagen?)</i>
Voksnetthet	2. Hva betyr det for deg at det er så mange voksne på Gården?
	3. Er en voksen med fra den vanlige skolen din? Hva betyr det for deg?
Oppfølging	4. Hvordan opplever du oppfølgingen fra lærerne her? Er dette annerledes enn på din vanlige skole? - <i>Hvordan føles det å få god hjelp av læreren?</i> - <i>Hvordan opplever du tilretteleggingen for deg her i forhold til den vanlige skolen?</i>
Behov for anerkjennelse	5. Har lærerne mye å si for at du har lyst til å lære? – <i>For eksempel hvordan de støtter deg, legger undervisningen til rette, tilbakemeldinger, ros... osv.</i> - <i>Hvordan er en motiverende lærer?</i>

## 5. MESTRINGSFORVENTNING

Autentiske mestringserfaringer	1. Hvis du tenker tilbake i tid, kan du huske en gang du fikk til noe veldig bra? - <i>Som du ble stolt over? – Det kan være på skolen, på fritiden eller andre steder.</i>
	2. Fortell om den best opplevelsen du har hatt på Gården.
Vikarierende mestringserfaringer	3. Hvis du ser noen av de andre elevene klare en ting, tenker du at du også kan klare det? – <i>Får du tro på at du også kan klare det?</i>
	4. Har du noen du ser opp til? Har du et forbilde? – <i>Er det noe de kan som du ønsker å lære deg?</i>
	5. Er det andre her på Gården du føler du kan lære av? – <i>Enten voksne eller andre elever? – Eksempel?</i>
Verbal overtalelse	6. Hvor viktig er tilbakemeldinger fra de voksne på det du

	gjør/har gjort? - <i>Hvor viktig er det for deg at de voksne støtter deg? På hvilken måte gjør de det?</i>
	7. Hvor viktig er det for deg at læreren viser at han har tro på at du kan klare ting? – <i>Har du noen eksempel på en gang læreren viste at han/hun trodde på deg? Enten på den vanlige skolen eller på Gården – Hvordan føltes det for deg?</i>
	8. Hvis en lærer har troen på at du skal klare noe du selv ikke tror du vil klare, vil du da prøve?
Fysiologiske reaksjoner	9. Kan du fortelle meg om en gang du følte du fikk til noe som gjorde deg glad her på Gården? – <i>Noe du aldri hadde prøvd før f. eks?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Var det noen som støttet deg?</i></li> <li>- <i>Trodde du at du skulle klare det på forhånd?</i></li> <li>- <i>Det at du fikk det til; har det gjort at du har ønsket å gjøre det igjen? Eller prøve lignende ting?</i></li> </ul>
	10. Har du opplev at du ikke har fått til noe? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvordan følte du deg da?</i></li> <li>- <i>Hva kunne de voksne ha gjort for å hjelpe deg?</i></li> <li>- <i>Når du møter lignende oppgaver nå, hva tenker du da?</i></li> </ul>
	11. Et det noe du synes er spesielt gøy på Gården?
	12. Gleder du deg til denne dagen? – <i>Hvordan føler du deg når du skal på Gården om morgenen? Er det annerledes i forhold til når du skal på din vanlige skole?</i>

## 6. SELVOPPFATNING

	1. Hvis du skulle beskrive deg selv, hva vil du si da?
	2. Er hvordan du gjør det på skolen viktig for deg? <i>På hvilken måte/har du noen tanker om hvorfor ikke?</i>



## 7. INKLUDERING

	<p>1. Hvordan er det å være her i forhold til på den vanlige skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Har du noen gang tenkt at du heller skulle vært på den vanlige skolen enn her?</i></li><li>– <i>Føler du at du går glipp av noe ved å ikke være på den vanlige skolen?</i></li></ul>
	<p>2. Hvor er det lettest å bli kjent med nye venner?</p>
	<p>3. Hva mener de andre i klassen om at du er her en gang i uken?</p>
	<p>4. Opplever du deg noen gang annerledes fordi du går på Gården en dag i uken?</p>

## 8. FREMTID

	<p>1. Hva har du lyst til å bli? Hva er dine fremtidsplaner?</p>
VGS	<p>2. Hva slags linje vil du søke på på VGS?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Hva betyr det for deg å komme inn der?</i></li><li>- <i>Har du fått noe erfaringer med den type linje her på Gården? (natur og gårdsbruk, byggfag osv.) Hva har det betydd for deg?</i></li></ul>
	<p>3. Hvilken betydning har lærerne hatt for din lyst til å gå videre på skole? – <i>Har de støttet deg, veiledet deg?</i></p>

## 9. AVSLUTNING

Aktør	<p>1. Nå har vi snakket om hvordan læreren kan støtte deg på skolen. Har du noen tanker om hvordan du kan bidra og til å lære? – <i>Din egen innsats for å få ting til?</i></p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Betydning	2. Hva betyr denne dagen i uka på Gården for deg? - <i>Hva er det beste med Gården?</i>
	3. Hva er det viktigste du har lært på Gården?
	4. Er det noe mer du vil fortelle meg før vi avslutter?

# Vedlegg 5: Spørsmål til lærerne og daglig leder på forhånd

Hei!

Takk for at du vil stille opp på intervju! Dere som jobber på Gården sitter inne med en unik kunnskap om både den vanlige skolen og et alternativ opplæringstilbud som det er viktig å dokumentere og spre slik at andre kan lære av dere.

Jeg skal skrive min masteroppgave rundt betydningen av lærer-elev-relasjonen i forhold til elevens motivasjon, mestringsforventning og selvoppfatning. Derfor er jeg interessert i deres opplevelser og erfaringer rundt dette både fra deres vanlige skole og fra Gården.

Jeg sender med noen punkter/spørsmål som du gjerne kan tenke litt over på forhånd. Dette er essensen i intervjuet. Takk for at du stiller opp, det betyr mye!

1. *Hvilke tanker har du om hvordan dere møter elevene på Gården? Hvordan opplever du relasjonen til elevene?*
2. *Hva tenker du at dere voksne på Gården kan bidra med for at elevene skal:*
  - *oppleve mestring?*
  - *utvikle mer tro på seg selv?*
  - *få økt skolemotivasjon?*
  - *få troen på videre skolegang?*
3. *Hva er det viktigste du ønsker at elevene skal få med seg fra Gården?*

Vi snakkes!

Med vennlig hilsen,  
Marianne Gislefoss

# Vedlegg 6: Intervjuguide lærere

## 1. INNLEDNING

- Takk for at du ville stille opp på intervju! Dere som jobber her sitter inne med en unik kunnskap som det er viktig å dokumentere og spre.
- Jeg skal skrive min masteroppgave rundt betydningen av en god lærer-elev relasjon i forhold til elevens motivasjon, mestringsforventning og selvbilde. Derfor er jeg interessert i deres opplevelser fra Gården og hvordan dere opplever dette ved et alternativ opplæringstilbud med høy voksentetthet.
- Det du sier vil bli anonymisert i oppgaven, ingen vil kunne knyttes til det som blir skrevet/sitert i oppgaven.
- Jeg vil bruke et lydbånd som et hjelpemiddel for meg slik at jeg kan huske alt vi har snakket om. Det er bare jeg som vil høre på det og det vil bli slettet når jeg er ferdig med oppgaven min.
- Bare spør hvis spørsmålene mine er uklare.
- Noen spørsmål før vi starter?

(Få underskrift på samtykkeerklæringen, start båndopptaker)

## 2. INNLEDENDE SPØRSMÅL OG BAKGRUNNSINFORMASJON

	1. Hvor lenge har du jobbet her på Gården?
	2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?

<b>3. MOTIVASJON</b>	
<i>Hvordan vil du beskrive elevene på Gården? - generelt</i>	
	<p>1. Hvordan vil du beskrive skolemotivasjonen til elevene på Gården? – <i>Spesielt de du ser begge steder.</i></p> <p>- <i>På hvilken måte tenker du at dere lærerne på Gården kan være med på å påvirke elevenes skolemotivasjon?</i></p>
	<p>2. Etter din erfaring, opplever du at elevenes skolemotivasjon har forandret seg etter at de startet på Gården? – Ser du noe forandring på den ordinære skolen?</p>
	<p>3. Hva er den største forskjellen på de oppgavene elevene får her i løpet av dagen i forhold til på den ordinære skolen?</p> <p>- <i>Erfarer du at elevene er mer motivert for enten oppgavene på gården eller skolen?</i></p>

<b>4. RELASJONEN TIL ELEVENE</b>	
<i>Hvordan vil du beskrive det å være lærer her på Gården?</i>	
Møte med elevene	1. Hvilke tanker har du om hvordan dere møter elevene på Gården?
Lærernes opplevelse	<p>2. Hva legger du i en god relasjoner mellom lærer og elev?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplever du relasjon til elevene? - <i>er det ekstra viktig med en god relasjon til disse elevene?</i></li> <li>- <i>Føler du at du er tilgjengelig for elevene? – for samtaler osv.</i></li> </ul>
	3. Hvordan er det å ha noen av de samme elevene her og på den vanlige skolen? <i>Oppleveres det som forskjellige roller?</i>
Oppfølging	4. Hvordan opplever du oppfølgingen av elevene her i forhold til på den vanlige skolen? – <i>faglig og sosialt</i>
Voksnetthet	5. Hvilken betydning tror du det har for elevene at dere er så mange voksne på Gården?

Sosiale behov	6. Hvordan opplever du det sosiale mellom elevene på Gården? <i>Hvordan er det å få seg venner her?</i>
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 5. MESTRINGSFORVENTNING

***Hva tenker du at dere lærere kan bidra med for at elevene skal oppleve mestring på Gården?  
– Har du noen konkrete eksempler?***

Autentiske mestringserfaringer	1. Kan du fortelle om den best opplevelsen du har hatt av en elevs mestring på gården!? - Hva var din rolle i det?
	2. Erfarer du at det å legge opp til at eleven opplever mestring her er annerledes i forhold til på den vanlige skolen? - <i>Kan du beskrive hvilke måter dette forekommer (skjer) på - noe konkret?</i>
Vikarierende mestringserfaringer	3. Er noen elever modeller for hverandre? <i>(På godt og vondt)</i> - <i>Opplever du at elevene lærer av hverandre? - Mestring?</i>
	4. Opplever du at dere voksne blir modeller for elevene? - <i>Er dette en bevisst satsing hos dere?</i>
Verbal overtalelse	5. På hvilken måte prøver dere å motivere elever som har mistet troen på at de kan mestre? – <i>Hvilke typer tilbakemeldinger er vanlige på Gården? - Elevsamtaler? Spontane samtaler? Hvor ofte? Andre?</i>
Fysiologiske reaksjoner	6. Hvordan prøver dere å få elevene positivt engasjert i forhold til deres egen læring?
	7. Er dette relatert til elevenes spesielle interessefelt?

## 6. SELVOPPFATNING

***Hva tenker du at dere voksne har å si for at eleven tror mer på seg selv?***

	1. Opplever du at elevene får mer tro på seg selv /forbedrer selvoppfatningen etter oppholdet på Gården? - <i>På hvilken måte?</i>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 7. INKLUDERING

***Hva er din opplevelse av elevens trivsel er på gården.***

*- Har det hendt at eleven uttrykker at de heller ville vært på den ordinære skolen sin?*

## **8. FREMTID**

***Hva tror du dere voksne på Gården kan bidra med for elevens tro på videre skolegang?***

	<p>1. Opplever du at elevene har blitt mer inspirert og motivert til videregående skole etter å ha vært her en stund?</p> <p>- introdusert til flere yrkesfaglige linjer</p> <p>- på hvilken måte er dere med i prosessen rundt valg av videre utdanning?</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **9. AVSLUTNING**

***Hva er det viktigste du ønsker at elevene skal få med seg fra Gården?***

	<p>1. Skolen generelt har som mål og hjelpe elevene å bli selvstendige/ aktører i egne liv. På hvilken måte kan dere på Gården bidra med dette?</p>
	<p>2. Hva opplever du at denne dagen i uka på Gården betyr for deg?</p>
	<p>3. Kan du fortelle om det beste du har opplevd med elevene på Gården? – mest spennende, noe som gjorde deg glad, noe du husker godt?</p>
	<p>4. Noe mer du vil fortelle meg før vi avslutter intervjuet?</p>

## Vedlegg 7: Intervjuguide daglig leder

1. Kan du fortelle litt om hvordan ideen om Gården oppsto?
  - Så du et behov?
2. Hvilke visjoner har du for prosjektet?
3. Hvilke elever har dere her?
  - hvem er i målgruppen deres?
  - Bakgrunn?
  - tanker rundt sammensetningen av elevgruppen?
  - Hvordan får de plass her?
  - Antall elever per voksen?
4. Hvilke tanker har du om de voksnes rolle på Gården?
  - Hva kan dere bidra med i forhold til elevenes mestring, motivasjon og selvoppfatning?
  - Hvilke tanker har du rundt hvordan dere møter elevene?
  - Frivillige voksne – hva gjør det med miljøet?
5. Opplever du at elevene får mer tro på seg selv og sin videre skolegang etter å ha gått her en stund?
6. Har dere samarbeid med andre i lokalmiljøet - organisasjoner, bedrifter?
  - Hva betyr det?
7. Hvordan vil du beskrive samarbeidet med elevenes ordinære skoler?
8. Skolen i dag er har likeverd og inkludering som viktige prinsipper. Hva slags tanker har du rundt å ta ut elevene fra sin vanlige skole en dag i uken?
9. Hva er din opplevelse av Gården?
  - hva synes du fungerer ?
  - noe du ønske å endre?
10. Har du en god historie fra Gården du vil dele?